

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Pedagogiky a psychologie

Studijní program: Učitelství pro 2. stupeň základní školy

Studijní obor: Anglický jazyk – Občanská výchova

Vzdělávání učitelů ve Švédsku a České republice Teacher Education in Sweden and in the Czech Republic

Diplomová práce: 09–FP–KPP– 56

Autor:

Barbora Formanová

Podpis:

.....

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.

Konzultant:

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
91	6	0	3	43	2

V Liberci dne: 14. 04. 2011

Čestné prohlášení

Název práce: Vzdělávání učitelů ve Švédsku a České republice
Jméno a příjmení autora: Barbora Formanová
Osobní číslo: P06100009

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má diplomová práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé diplomové práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 14. 04. 2011

Barbora Formanová

Poděkování

Za cenné rady a připomínky děkuji svému vedoucímu práce doc. PaedDr. Petru Urbánkovi, Dr. Dále bych chtěla poděkovat doc. Ingemaru Ottossonovi, učiteli historie z vysoké pedagogické školy v Kristianstadu ve Švédsku, za jeho přátelskou ochotu a pomoc s výběrem důležitých materiálů v místní univerzitní knihovně, které jsem využila k napsání této práce.

Anotace

Tato diplomová práce se zabývá komparací vzdělávání učitelů v České republice a Švédském království. Práce je zaměřená na popis systému vzdělávání z historické i současné perspektivy. Největší pozornost je věnována vzdělávání učitelů základních škol a dalším možnostem přípravy pedagogických pracovníků v činné praxi.

Cílem praktické části, která je realizována dotazníkovou metodou v obou zemích, je určit rozdíly mezi stanovenými požadavky na odbornou kvalifikaci pro výkon učitelské profese a skutečným stavem vzdělání učitelů na základních školách ve sledovaných zemích.

Klíčová slova

vzdělávací systém, vzdělávání učitelů v České republice, vzdělávání učitelů ve Švédsku, další vzdělávání učitelů

Summary

This diploma thesis deals with comparison of teacher education in the Czech republic and the Swedish kingdom. This work focuses on the description of educational system from the historical and current perspective. The biggest amount of observation focuses on education for primary school teachers and further possibilities of preparation for pedagogic workers in active experience.

The aim of the practical part, which is realized by questionnaire method in both countries, is to point out the differences between given demands on qualification for teacher profession and the real education status of working teachers at primary schools in monitored countries.

Key words

system of education, teacher education in the Czech republic, teacher education in Sweden, further teacher training

Obsah

Seznam použitých zkratk.....	8
Úvod.....	9
1. Základní charakteristiky sledovaných zemí	10
1.1 Historické, geografické a demografické podmínky	10
1.1.1 Česká republika	10
1.1.2 Švédské království	12
1.2 Politické a ekonomické podmínky	13
1.2.1 Česká republika	13
1.2.2 Švédské království	14
1.3 Shrnutí	15
2. Klíčové pojmy	17
2.1 Srovnávací pedagogika	17
2.2 Vzdělávací systém.....	18
2.3 Profese učitele	18
2.4 Učivo	19
2.5 Univerzita.....	20
2.6 Vysoká škola	20
3. Vzdělávací systémy sledovaných zemí	21
3.1 Česká republika.....	21
3.2 Švédské království	24
3.3 Shrnutí	27
4. Vzdělávání učitelů na jednotlivých stupních škol.....	28
4.1 Historický vývoj vzdělávání učitelů.....	28
4.1.1 Česká republika	28
4.1.2 Švédské království	37
4.1.3 Shrnutí	41
4.2 Současná podoba vzdělávání učitelů.....	41
4.2.1 Česká republika	41
4.2.1.1 Vzdělávání učitelů mateřských škol	43
4.2.1.2 Vzdělávání učitelů základních škol.....	45

4.2.1.3 Vzdělání učitelů středních škol	49
4.2.2 Švédské království	50
4.2.2.1 Vzdělávání učitelů mateřských škol	51
4.2.2.2 Vzdělávání učitelů základních škol.....	52
4.2.2.3 Vzdělávání učitelů středních škol	54
4.2.3 Shrnutí	55
5. Další možnosti vzdělávání učitelů	58
5.1 Profesní rozvoj učitele.....	58
5.2 Evropská dimenze dalšího vzdělávání učitelů	60
5.3 Česká republika.....	61
5.4 Švédské království	64
5.5 Shrnutí	66
6. Výsledky výzkumu a diskuse.....	68
6.1 Česká republika.....	69
6.1.1 Problémová otázka č. 1	69
6.1.2 Problémová otázka č. 2	70
6.2 Švédské království	71
6.2.1 Problémová otázka č. 1	72
6.2.2 Problémová otázka č. 2	73
6.3 Shrnutí	73
Závěr	78
Seznam použité literatury.....	80
Primární zdroje.....	80
Sekundární zdroje.....	83
Seznam použitých tabulek a grafů	86
Seznam příloh.....	87
Přílohy	88
Dotazník pro učitele základních škol v České republice	88
Dotazník pro učitele základních škol ve Švédsku.....	90

Seznam použitých zkratek

ČR	Česká republika
DVU	další vzdělávání učitelů
EU	Evropská unie
FSAF	Federace švédských asociací učitelů základních škol (Federationen Sveriges Allmänna Folkskollärareförening)
ISCED	mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání (International Standard Classification of Education)
RVP	rámcový vzdělávací program
SAF	Švédská asociace učitelů základních škol (Sveriges Allmänna Folkskollärareförening)
ŠVP	školní vzdělávací program
ŠVSP	škola vysokých studií pedagogických
ZŠ	základní škola

Úvod

V posledních letech se vedou živé diskuze o přípravě učitelů na pedagogických fakultách. Došlo k několika úpravám v učitelském vzdělávání, které jako studentka pedagogické fakulty vnímám z bezprostřední blízkosti. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla věnovat se této problematice ve své diplomové práci.

Cílem této práce je porovnat vzdělávání učitelů v České republice a Švédském království. Švédsko jsem zvolila, protože jsem strávila jeden semestr jako studentka na švédské vysoké škole ve městě Kristianstad v provincii Skåne (Högskolan Kristianstad). Tento studijní pobyt mi umožnil získat potřebnou orientaci v problematice a důležité materiály pro napsání této práce.

Na následujících řádcích se zaměřím na popis vzdělávacích systémů sledovaných zemí. Mým prioritním zájmem je vzdělávání učitelů, a to zejména učitelů základních škol. Této problematice se budu věnovat z historické i současné perspektivy. Vzdělávání učitelů obou zemí jsem si rozdělila na přípravu učitelů poskytovanou pedagogickými školami a dále na další přípravu učitelů v činné praxi.

Teoretické poznatky vyčtené z literatury jsem se snažila ověřit i empirickým výzkumem, který jsem provedla dotazníkovou metodou ve sledovaných zemích. Cílem výzkumu bylo zjistit, nakolik se liší požadavky na odbornou kvalifikaci pro práci učitele a skutečná podoba učitelského vzdělání na základních školách v praxi.

1. Základní charakteristiky sledovaných zemí

Obsahem této kapitoly je stručná charakteristika daných srovnávacích zemí. Považuji to za důležité pro hlubší pochopení tématu komparace školských systémů. Zaměřila jsem se na historické, geografické a demografické podmínky a dále na podmínky politické a ekonomické.

1.1 Historické, geografické a demografické podmínky

Tvorba školských systémů je značně ovlivněna historií země, klimatem a polohou, počtem obyvatel i hustotou osídlení a znalost těchto podmínek vede ke snadnější orientaci ve vzdělávacích dokumentech. Kapitulu jsem rozdělila do dvou podkapitol podle jednotlivých zemí, ve kterých se snažím nastínit nejdůležitější údaje, které mají vliv na tvorbu a vývoj instituce vzdělávání.

1.1.1 Česká republika

Dějiny českých zemí jsou dějinami mnoha říší na tomto území, obdobím hospodářského a kulturního rozkvětu i úpadku, válek, úpadku i národního probuzení, revolucí a politických bojů. Historie osídlení českých zemí se datuje od počátku evropských dějin.¹

Důležitým historickým mezníkem v našich zemích je období husitských válek. Kazatel z pražské Betlémské kaple Jan Hus, ovlivněn myšlenkami anglického teologa Johna Wyckliffa, začal požadovat nápravu zkažené církve. Církevními hodnostáři byl Hus pozván na koncil do Kostnice, kde ukázal, že si pevně stojí za svými názory a následně byl v inkvizičním procesu odsouzen k upálení. Jeho stoupenci se přejmenovali na husity a rozpoutali protikatolické peklo ve jménu revoluce.

Po mnoha letech válčení země zchudla a zpustla, společnost začala volat po míru a tak byli husitští bojovníci, kteří se nechtěli vzdát svých válek, vybiti v bitvě u Lipan. V 17. století se české stavy současně s vypuknutím třicetileté války postavily císaři. Ovšem jejich špatně placené vojsko bylo poraženo v bitvě na Bílé hoře a

¹ <http://czechtravels.sweb.cz/dejiny/dejiny.htm>, 2006

v Praze následovala masová poprava českých pánů. Díky tomu se zvedla vlna emigrace, kdy velká část inteligence odešla do zahraničí. S nimi odešel například i český teolog, filosof, pedagog a poslední biskup Jednoty bratrské Jan Ámos Komenský, kterému dnes přezdíváme učitel národa.

Dalším neméně důležitým historickým obdobím byla v 18. století vláda české a uherské královny a rakouské arcivévodkyně Marie Terezie, která se svými reformami nesmazatelně zapsala do školské historie naší země. Pozdější přidružení českých zemí k Rakousko-Uherské monarchii rovněž ovlivnilo vývoj českých škol a změny ve školství provedené v tomto období přetrvaly i nějakou dobu po osamostatnění Československa (podrobněji v kapitole IV.).

V období mezi světovými válkami, tedy v letech 1918 až 1938, patřila tehdejší Československá republika mezi 10 nejvyspělejších států světa se silnými demokratickými tendencemi. Další demokratický vývoj byl jednak pozastaven příchodem fašismu a druhou světovou válkou a dále pak vlivem komunistického režimu, napojením na Sovětský svaz a jeho působení na politické i kulturní dění u nás. Od roku 1989 republika znovu navazuje na prvorepublikové demokratické tradice.²

Česká republika má členitý povrch a v porovnání s ostatními středoevropskými státy zde členitý povrch zaujímá většinu území. Střední nadmořská výška České republiky je 450 m. n. m. Česká republika zaujímá výrazně středoevropskou polohu a protíná jí hlavní evropské rozvodí mezi Severním a Černým mořem. Z hydrologického hlediska nemá Česká republika příznivou polohu, neboť veškerá voda z jejího území odtéká a vodní zásoby jsou doplňovány pouze srážkami. Většina dnešních státních hranic má původ v hranici historické.³

Počet obyvatel české republiky je v roce 2010 přibližně 10,5 milionu. Území republiky je rozděleno na čtrnáct krajů, leží zde pět velkoměst, jejichž počet obyvatel převyšuje 100 tisíc. Mezi menšiny žijící na území ČR řadíme Vietnamce, Slováky, Ukrajince, Poláky a Maďary. Hustota osídlení je 133 obyvatel na km² a rozmístění

² <http://www.aktovka-x.net/strucna-historie-cr.html>, 2010

³ <http://www.zemepis.com/gpcr.php>, 2008

obyvatel je víceméně rovnoměrné, nelze zobecnit, že by lidé žili převážně jen v některých částech země.⁴

Tabulka č. 1 doplňuje demografické hledisko České republiky.

Tabulka 1 - Vývoj počtu obyvatel ČR

Počet obyvatel v ČR	celkem	muži	ženy
2010	10 506 813	5 157 197	5 349 616
1999	10 278 098	5 001 062	5 277 036
1989	10 362 102	5 035 658	5 326 444

Zdroj: <http://algin.cz/slovník/pocet-obyvatel-v-cr/>, 2010

1.1.2 Švédské království

Z pohledu historie je nutné poznamenat, že Švédové již v 18. století vytvořili moderní buržoazní národ. Tento fakt je klíčovým bodem pro další ekonomický vývoj země až do současnosti, kdy se království řadí mezi nejbohatší státy Evropy (*viz dále kapitola Politické a ekonomické podmínky*). Neméně důležitým údajem je fakt, že Švédsko v době do 15. a 16. století spadalo pod dánskou nadvládu, v 19. století, po prohraných válkách s Ruskem, Polskem a Dánskem pozbylo část finského území a v roce 1905 i území Norska. Od tohoto roku také existuje Švédské království jako konstituční monarchie v současných hranicích. Tyto změny značně ovlivnily dnešní složení populace, kdy finská, norská s dánská menšina nyní tvoří významnou skupinu přistěhovalců.⁵

Dalším, historicky důležitým faktorem, který ovlivnil rozvoj školství, je skutečnost, že po několik století trvající vojenská válečná tažení skončila roku 1815 vítězstvím u Lipska, a od té doby je Švédsko uchráněno od válek a zachovává si status neutrality a neúčasti ve vojensko-politických blocích a paktech.⁶

Švédské království se rozkládá na jihovýchodní části Skandinávského poloostrova a na některých baltských ostrovech (Gotland, Öland). Pokrývá plochu 449 964 km² a je tak čtvrtou největší zemí Evropy. Povrch Švédska je složitě členěný

⁴ <http://algin.cz/slovník/pocet-obyvatel-v-cr/>, 2010

⁵ Hogan, P. *Sweden*, 2006, s.40

⁶ Hogan, P. *Sweden*, 2006, s.42

a nalezneme zde přírodní útvary jako jsou fjordy, hory, jezera ale i ploché nížiny. 53% povrchu tvoří lesy.⁷ Státní hranice jsou dány historický vývojem nebo přírodními podmínkami.

Většina Švédska má chladné mírné podnebí se srážkami ve všech ročních obdobích, jižní část země má podnebí teplejší. Roční období jsou ve Švédsku velice kontrastní a nejznatelnější je to v severní části země, která je přezdívaná „země půlnočního slunce“. V letních měsících trvá sluneční svit až 24 hodin, zatímco během zimy tam spatříme slunce jen pár chvil během krátkého svítání.⁸

Počet obyvatel Švédského království je 9,2 milionu, což z něho dělá nejlidnatější zemi Skandinávie. Země je rozdělena na 21 správních jednotek, které jsou označovány jako provincie. Průměrná hustota zalidnění je 20 obyvatel na km², to řadí Švédsko mezi nejméně osídlené země Evropy. Hustější osídlení je v teplejší a úrodnější části na jihu země, v nejsevernější části Švédska v polárním pásmu je hustota osídlení velice nízká. Na švédském území žijí menšiny, z nichž bych jako nejpočetnější zmínila Laponce (Sámové), Finy, Nory a Dány.

1.2 Politické a ekonomické podmínky

1.2.1 Česká republika

Česká republika je demokratický stát, ve kterém hraje hlavní politickou roli parlament. V čele státu stojí prezident volený parlamentem na dobu pěti let. Parlament je tvořen dvěma komorami, horní a dolní. Dolní komoru tvoří Poslanecká sněmovna, do které je každé čtyři roky voleno 200 poslanců ze stran, které ve volbách obdrží více než 5% hlasů. Horní komoru tvoří Senát, do kterého je voleno 81 senátorů. Jejich volební období je šest let a každé dva roky se obnovuje jedna třetina senátu. V České republice jsou podle zásad demokracie odděleny moci zákonodárná (parlament), výkonná (prezident, vláda) a soudní.⁹

Zastoupení politických stran v parlamentu se po roce 1989 výrazně změnilo, s pádem komunismu proběhly v roce 1990 první svobodné volby, které znamenaly konec totalitní nadvlády KSČ.

⁷ Bendure, B. a kol., *Skandinávie a baltské státy*, 2001, s.416

⁸ Hogan, P. *Sweden*, 2006, s.11

⁹ <http://www.czech.cz/cz/62162-pilire-politickeho-systemu>, 2009

Po rozpadu Československa (1993) se Česká republika stala členem Severoatlantické aliance (1999) a přidružila se do EU (2004). Stále ještě nepřijala jednotnou evropskou měnu Euro.

Česká republika je vyspělá země, která je stabilně zařazená mezi nejrozvinutější ekonomiky světa ve statistikách OSN. Základem ekonomiky je průmysl (strojírenský, elektrotechnický, chemický, potravinářský, hutnický) a zemědělství.¹⁰

1.2.2 Švédské království

Švédsko je konstituční monarchie. Současným králem je Carl Gustav XVI., jehož královské pravomoci jsou značně omezené a královská rodina tedy zastává pouze reprezentativní funkci v zemi.

Od roku 1971 má švédský parlament (Riksdag) pouze jednu komoru a je nejvyšším legislativním orgánem Švédska. Riksdag sídlí ve Stockholmu a má 349 členů, kteří jsou voleni každé čtyři roky v září.¹¹

Švédsko jako první stát na světě prakticky aplikovalo koncepci státu blahobytu. Tento model se rozšířil do všech skandinávských zemí, největšího rozmachu dosáhl v období po 2. světové válce. Jedním z důvodů, proč mohl být vybudován tento sociální stát je skutečnost, že v zemi vládla sociálně demokratická strana téměř nepřetržitě po dobu 60 let. Za hlavní rys tohoto modelu můžeme považovat fakt, že občané odvádí státu vysoké daně, za něž nazpět obdrží značné množství veřejných služeb na vysoké úrovni zdarma.¹² Tento fakt se samozřejmě odráží i ve způsobu financování školství.

Dalším faktorem ovlivňujícím školství a jeho systém financování je výše hrubého domácího produktu. V roce 2006 činil HPD 7950 mld. Kč, což řadí Švédsko mezi nejbohatší státy Evropy.

Jelikož systém přidělování dávek a benefitů je ve Švédsku založen na občanství, bylo to jedním z hlavních důvodů, proč do Švédska směřovala a stále

¹⁰ <http://www.czech.cz/cz/67084-tradicni-ceske-produkty-a-znacky>, 2010

¹¹ Bendure, G. a kol., *Skandinávie a baltské státy*, 2001, s. 417

¹² Kliková, Ch., Kotlán, I. : *Hospodářská politika*, 2003, s.257

směřuje početná vlna uprchlíků a emigrantů z celého světa (viz 1. část této kapitoly – demografické podmínky). Takováto rozmanitost obyvatelstva jednoznačně vede k multikulturalismu. Proto je švédské školství značně ovlivněno výchovou k toleranci a demokracii.

Pro doplnění informací o politických a ekonomických podmínkách obou zemí přikládám tabulku č. 2, ze které je možno vyčíst informace o HDP, míře nezaměstnanosti a výdajích na školství. Tyto faktory významně ovlivňují systém financování školství a také hrají důležitou roli při tvorbě školských dokumentů.

Tabulka 2 - Ekonomické ukazatele sledovaných zemí

Země	HDP (v US dolarech) 2010	Míra nezaměstnanosti (v procentech) 2010	Výdaje na veřejné vzdělávání (jako procento HDP) 2010
Česká republika	25 600	9,3%	3,5 %
Švédsko	39 000	8,3%	6,1%

Zdroj: <https://www.cia.gov/>, 2011

1.3 Shrnutí

Pokud chceme porovnat demografické podmínky obou zemí v souvislosti se školskými systémy, musíme si termín nejprve přesně formulovat z pedagogického hlediska. *Demografické podmínky jsou podmínky vyplývající ze struktury a vývoje obyvatelstva (populace). Významně ovlivňují vzdělávací systém země či oblasti jak kvantitativně (např. počet dětí vystupujících každoročně do škol), tak kvalitativně (např. rozdíly mezi obyvatelstvem měst a venkova). Působí na vzdělávání společně se sociálními podmínkami.*¹³

Demografie obou zemí se výrazně liší. Rozdíl v počtu obyvatel není tak markantní, ale rozloha Švédska několikrát převyšuje rozlohu území České republiky. Počet velkoměst (nad 100 obyvatel) je v obou zemích taktéž velmi podobný, ve Švédsku je nalezneme spíše v jižní části země, v České republice jsou rozmístěny

¹³ Průcha, J. Moderní pedagogika, 2002, s. 85

rovnoměrně. S narůstající zeměpisnou šířkou se ve Švédsku snižuje hustota osídlení a zvyšuje počet malých měst, vesnic, ale i samostatně stojících farem. Vzdálenosti mezi jednotlivými usedlostmi jsou v některých případech mnohonásobně vyšší než v Čechách. Tento fakt hraje velmi významnou roli v plánování a uskutečňování školního vzdělávání.

2. Klíčové pojmy

Tato kapitola, jak již název napovídá, pojednává o základních pojmech a termínech, které jsou pro mou práci stěžejní. Jedná se především o srovnávací pedagogiku, vzdělávací systém a dále o pojem učitel, jehož vzděláváním se má práce zabývat především.

Důležitými pojmy jsou také univerzita a vysoká škola, neboť pochopení rozdílů mezi těmito institucemi napomůže ke snazšímu pochopení rozdílů ve vzdělávání učitelů v cílových zemích.

2.1 Srovnávací pedagogika

Jelikož je cílem mé práce porovnání podmínek kvalifikace učitelů, pokusím se vysvětlit důvody a účely srovnávací (komparativní) pedagogiky, která se komparací školství zabývá.

Vzdělávání v určitých formách existuje všude na světě. Podoby vzdělávacího procesu se však výrazně liší v různých částech světa. Jsou ovlivněny kulturou, politickými a ekonomickými podmínkami, historií a mnoha dalšími faktory, které jsem naznačila již v první kapitole.

Odlišnosti objevující se v různých vzdělávacích systémech světa zkoumá srovnávací pedagogika. Jejím posláním je objevovat, vysvětlovat a šířit znalosti o vzdělávacích systémech a problémech vzdělávání ve světě.¹⁴ Jelikož je v současnosti srovnávací pedagogika značně rozvinuta, existuje několik desítek definic pro tento obor. Pro ukázkou jsem si vybrala definici W. W. Brickmana, o které se zmiňuje Průcha jako o dosud nejvýstižnější:

„Srovnávací pedagogika je analýza vzdělávacích systémů a problémů ve dvou či více zemích, a to v kontextu jejich historických, socioekonomických, politických, kulturních, náboženských a jiných významných faktorů. Srovnávací pedagogika je interdisciplinární oblast výzkumu, která čerpá ze sociologie a ekonomie vzdělávacích procesů, z poznatků o jejich historickém vývoji a o současné vzdělávací politice.“¹⁵

¹⁴ Průcha, J.: *Vzdělávání a školství ve světě*, 1999, s.24

¹⁵ Průcha, J.: *Vzdělávání a školství ve světě*, 1999, s.29

Smyslem a účelem komparace vzdělávacích systémů není pouhý popis toho, jak vypadá školství v jednotlivých zemích světa. Tento popis slouží jako východisko pro srovnávací analýzy a obecnější vysvětlení toho, jak se vyvíjí a jak funguje vzdělávání ve světě.¹⁶

2.2 Vzdělávací systém

„Vzdělávací systém (vzdělávací soustava) je jeden ze základních pojmů pedagogiky a vzdělávací politiky, avšak terminologicky neustálený. Pojem může být chápán dvojím způsobem:

Za prvé jako školství a za druhé jako soubor všech škol, školských zařízení a jiných vzdělávacích institucí, jejich pracovníků, materiálních a finančních prostředků, legislativních úprav, který jako celek zajišťuje ve státě (nebo menším území) realizaci vzdělávání. Tento soubor představuje systém, protože má ustálenou strukturu, regulované fungování a vztahy s jinými systémy společnosti.“¹⁷

Strukturu vzdělávacího systému tvoří:

1. školská soustava;
2. mimoškolní vzdělávací instituce;
3. kulturní a osvětové instituce (knihovny, muzea a galerie, botanické zahrady, knižní a hudební kluby aj.);
4. v některých koncepcích se do vzdělávacího systému zahrnuje i působení masových médií, zvl. vzdělávací programy (rozhlas, televize, časopisy aj.).

2.3 Profese učitele

Učitel (edukátor) je jeden ze základních činitelů výchovně – vzdělávacího procesu. Je to profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, který je spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky procesu vzdělání. K výkonu učitelské profese je nezbytná pedagogická způsobilost, proto pojetí tohoto

¹⁶ Průcha, J.: *Vzdělávání a školství ve světě*, 1999, s.49

¹⁷ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*, 2008, s.298-299

povolání nelze zužovat pouze na oblast profesních znalostí, ale zahrnuje také složku dovedností, praktických zkušeností a postojů. Učitel tedy musí ovládat strategii vyučování a výchovy na teoretické i praktické úrovni.¹⁸

Dříve byla osoba učitele považována za hlavní subjekt vyučování, který zajišťoval předávání poznatků žákům. Současný pohled na učitele zdůrazňuje jeho subjektivě – objektové role v interakci se žáky a prostředím. Učitel tedy spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení. Společenský status učitelského povolání je v jednotlivých zemích závislý na tradici a významu, který je přisuzován vzdělání ve společnosti.¹⁹

Poznatková základna učitele zahrnuje následující kategorie:

- *znalost oboru (předmětu)*
- *obecně pedagogické poznatky*
- *znalost kurikula*
- *pedagogickou znalost oboru, specifické propojení oboru a pedagogiky*
- *poznatky o žácích a jejich charakteristikách*
- *znalost edukačního prostředí*
- *znalost cílů výchovy a vzdělávání, účelů a hodnot i jejich filozofických a historických východisek*²⁰

Na následujících řádcích používám slovo učitel jako označení příslušníků obou pohlaví, nerozlišuji učitele a učitelku.

2.4 Učivo

Tradičně bylo učivo chápáno jako soubor poznatků, které má učitel předat žákům. V širším pojetí je učivo považováno za věcný obsah učení, učební látku a zahrnuje souhrn všech vědomostí a dovedností, které si má žák osvojit. Současné pojetí učiva zahrnuje veškerou zkušenost žáka, které si osvojuje ve výuce.²¹

¹⁸ Dyrťová, R., Krhutová, M.: *Učitel*, 2009, s.9

¹⁹ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*, 2008, s.261

²⁰ Shulman, L.: *Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching*, 1986, s.25-26

²¹ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*, 2008, s.262

2.5 Univerzita

Univerzita je typ vysoké, která prošla akreditací a má právo poskytovat vysokoškolské vzdělání a udělovat akademické tituly. Občas zde vzniká terminologický problém, neboť anglický výraz „university“ označuje jakoukoliv vysokou školu, čeština rozlišuje vysokou školu a univerzitu (podobně je tomu i u švédštiny – Höskolan/Universität).²²

2.6 Vysoká škola

Vysoká škola je souhrnné označení pro různé typy vzdělávacích zařízení terciálního stupně vzdělávání. Podle českého zákona o vysokých školách jsou vysoké školy vrcholným centrem vzdělanosti a mají klíčovou úlohu ve vědeckém, kulturním, sociálním a ekonomickém rozvoji společnosti. Vysoká škola je buď univerzitní (viz. výše podkapitola č. 2.5), nebo neuniverzitní. Neuniverzitní vysoká škola se nečlení na fakulty a má právo uskutečňovat pouze bakalářské studijní programy.²³

²² Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*, 2008, s. 264

²³ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*, 2008, s. 282

3. Vzdělávací systémy sledovaných zemí

Jak již bylo naznačeno v první kapitole, vzdělávací systém je historicky ovlivněn. Proto považují za vhodné zažít obě následující podkapitoly historickým exkurzem do dějin vzdělávací soustavy.

3.1 Česká republika

Podmínky pro rozvoj školství v Čechách vznikly zhruba v polovině 18. století, když byly v Rakousku zakládány manufaktury, které vyvolaly potřebu vzniku škol připravujících pracovní sílu. Tyto iniciativy byly podporovány ze strany rakouské vlády, která měla zájem na rozvoji výroby, vývozu zboží a uplatnění na poli zahraniční konkurence.

Protože první manufaktury u nás vznikaly v oblasti textilní výroby, roku 1765 byl vydán patent, který prikazoval šlechtě a všem královským městům zřizovat přádelnické a tkalcovské školy. Jako učitelé byli pro tyto školy získáváni odborníci ze zahraničí. V těchto školách se děti učily pouze manuálním dovednostem. Naučit žáky např. číst a psát nebylo cílem manufakturních škol.²⁴

Vývoj politických událostí naznačoval, že je třeba provést určitá opatření, která by upevnila pozice absolutistického státu a zároveň vytvořila podmínky pro jeho ekonomický rozvoj. Osvícenská panovnice Marie Terezie si byla vědoma úzké souvislosti mezi stavem obecné vzdělanosti a prosperitou státu, neboť negramotnost poddaného lidu byla brzdou ekonomického rozvoje. Proto prohlašuje školství za „politicum“, tedy věc státu.²⁵

Organizace elementárního školství byla svěřena opatu Johannu Ignazi von Felbigerovi. Felbiger vypracoval návrh, který byl uznán jako zákon a 6. prosince 1774 vydán pod názvem „Všeobecný školní řád pro německé normální, hlavní a triviální školy ve všech císařsko-královských dědičných zemích“.²⁶ Jednalo se o vzdělávací povinnost pro všechny děti od 6 do 12 let, jejichž rodiče neměli dostatek

²⁴ Váňová, R.: *Vývoj počátečního školství v českých zemích*, 1986, s.30

²⁵ Kasper, T., Kasperová, D.: *Vybrané kapitoly z dějin pedagogiky*, 2006, s.64

²⁶ Váňová, R.: *Vývoj počátečního školství v českých zemích*, 1986, s.32

financí pro domácího učitele. Felbigerovým školním řádem byly zavedeny tři druhy škol: triviální (při faře), hlavní (v krajském městě) a normální (v zemském městě).²⁷

Další reforma školství přišla 14. 5. 1869 v době, kdy byl ministrem vyučování Leopold Hasner. Je označována jako „Hasnerův zákon“ nebo „velký říšský zákon“. Výrazně se tím mění jak vnější organizační struktura, tak i vnitřní chod školy díky zavedení nových předmětů. Zákon zřizuje školu obecnou a měšťanskou a povinnou školní docházku prodlužuje na osm let.²⁸

Po osamostatnění Československé republiky (1918) došlo ke sjednocení školství v Čechách i na Slovensku díky malému školskému zákonu z roku 1922. Na základě tohoto zákona byly zavedeny nové předměty, především občanská nauka a ruční práce, a také byl stanoven maximální počet dětí ve třídě. Počet dětí v jedné třídě měl klesnout z 80 na 60. Podobu školské soustavy i nadále diktoval Hasnerův zákon, existovala tedy stále pětiletá obecná škola a tříletá měšťanka.²⁹

Tento systém povinného vzdělávání zůstal zachován i bezprostředně po roce 1945. Osmileté základní vzdělání poskytovaly i nadále školy obecné, měšťanské a nižší školy střední. K zásadním změnám v organizaci základního vzdělávání došlo v důsledku vydání zákona o základní úpravě jednotného školství v roce 1948. Vzdělání bylo poskytováno školami 1. a 2. stupně, čímž byly škola národní a škola střední. Do školy národní docházeli žáci ve věku 6-11 let, do školy střední ve věku 11-15. Školní docházka byla devítiletá.³⁰

Podmínky pro zdokonalení výchovně vzdělávacího procesu na základní škole měl vytvořit školský zákon z roku 1953, který zkrátil povinnou školní docházku na osm let. Ke zkrácení docházky došlo v důsledku naléhavé potřeby pracovních sil. Tímto zákonem byla také vytvořena osmiletá a jedenáctiletá střední škola, přičemž poslední tři ročníky jedenáctileté školy byly výběrové a sloužily jako příprava pro studium na vysoké škole.³¹

Školský zákon z roku 1960 realizoval myšlenky stranického usnesení a školní docházku opět prodloužil na devět let. Bylo zavedeno nové pojetí cíle všeobecně

²⁷ Kasper, T., Kasperová, D.: Vybrané kapitoly z dějin pedagogiky, 2006, s.64

²⁸ Váňová, R.: Vývoj počátečního školství v českých zemích, 1986, s.60

²⁹ Vališová, A., Kasíková, H.: Pedagogika pro učitele, 2011, s.79

³⁰ Váňová, R.: Vývoj počátečního školství v českých zemích, 1986, s.132

³¹ Váňová, R.: Vývoj počátečního školství v českých zemích, 1986, s.137

vzdělávací školy – žák si v ní měl osvojit nejen základy věd, ale i základy výroby a to teoreticky i prakticky.³²

Po roce 1989 došlo v českém školství k řadě změn v zásadních otázkách vzdělávací politiky v oblastech řízení, financování, vzdělávací nabídky, subjektů poskytujících tuto nabídku, kurikula apod. Školy získaly právní subjektivitu, tedy jistou samostatnost v rozhodování o personálních, organizačních, finančních a kurikulárních otázkách, pochopitelně v rámci platných centrálních předpisů.³³

Vzdělávací systém se v České republice dělí na oblast povinného vzdělávání, tvořenou prvním a druhým stupněm základní školy, nižším stupněm víceletého gymnázia nebo nižším stupněm osmileté konzervatoře a na oblast nepovinnou, zahrnující pre-primární vzdělávání (mateřská škola), vyšší sekundární všeobecné (gymnázium a vyšší ročníky konzervatoře), vyšší sekundární odborné (střední odborná škola a střední odborné učiliště) a dále post-sekundární (nástavbové studium) a terciární vzdělávání (vyšší odborná škola a vysoké škola).

Povinná školní docházka je devítiletá a je rozdělena na dva stupně. První stupeň navštěvují děti od 6 do 11 let, druhý stupeň děti od 12 do 15 let. Na druhém stupni od šestého ročníku vyučují předmětoví učitelé. Vysvědčení z pololetí devátého ročníku je dnes podmínkou pro přijetí na střední školu.

7. 2. 2001 byla na zasedání vlády České republiky schválena Bílá kniha, která obsahuje hlavní strategické linie vzdělávací politiky v naší zemi. Obsahuje východiska a předpoklady rozvoje vzdělávací soustavy pro předškolní, základní, střední, a terciární vzdělávání i pro vzdělávání dospělých. Soustavu kurikulárních dokumentů v České republice tvoří dokumenty státní a školní úrovně. Národní program vzdělávání (Bílá kniha) a rámcově vzdělávací programy (dále jen RVP) patří do státní sféry, dokumenty školní úrovně jsou školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP).

RVP pro základní školy vymezuje vše, co je společné a nezbytné v povinném vzdělávání žáků, specifikuje úroveň klíčových kompetencí, již by měli žáci na konci základního vzdělávání dosáhnout. Vymezuje také vzdělávací obsah, očekávané

³² Vališová, A., Kasíková, H.: *Pedagogika pro učitele*, 2011, s.85

³³ Vališová, A., Kasíková, H.: *Pedagogika pro učitele*, 2011, s.88

výstupy a učivo a jako závaznou součást základního vzdělávání zařazuje průřezová témata a tím podporuje vhodné propojování znalostí z různých předmětů. Umožňuje také volbu různých vzdělávacích postupů, odlišných metod, forem výuky a využití všech podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků.³⁴

Z RVP vychází ŠVP, tedy kurikulární dokument školní úrovně, který si každá škola stanoví sama. Přestože musí realizovat požadavky RVP, mají školy díky tomuto systému volnější ruku. Realizaci ŠVP mohou přizpůsobit podmínkám vyplývajících ze složení žáků, materiálních podmínek školy, regionálních požadavků, apod. Na druhou stranu vypracování ŠVP je časově velice náročné kvůli náležitostem, které musí povinně každý ŠVP obsahovat (např. charakteristika školy, autoevaluace školy apod.).

Z výzkumu, který jsem v rámci této práce realizovala na českých i švédských základních školách jsem zjistila, že čeští i švédští učitelé si shodně a v poměrně velké míře stěžují na nadměrnou administrativní práci, která jim zabírá příliš mnoho času.

3.2 Švédské království

V relativně izolovaném Švédsku v období pozdního středověku založila františkánská a dominikánská církev několik škol a v roce 1477 také první švédskou univerzitu v Uppsale, což bylo přesně 130 let po založení Karlovy Univerzity v Praze.

V té době byla stále většina obyvatel negramotná a dokonce ani většina švédské aristokracie nebyla schopna číst a psát.³⁵ V roce 1623 vláda usoudila, že by se měla vzdělávat daleko větší část obyvatel, aby mohlo Švédsko lépe čelit problémům spojeným s tehdejšími expanzemi do Estonska, Litvy, Lotyšska a dalších zemí. Proto se na území Švédska začaly zřizovat školy německého typu, kde se vyučovalo náboženství, historie a matematika. Odpovědnost za schopnost čtení a psaní byla ponechána domácí výchově. Německá vzdělávací filosofie a kultura se ve Švédsku silně držela až do II. světové války.³⁶

³⁴ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2007, s.10

³⁵ Johansson,E.:*Understanding Literacy in its Historical Contexts*, 2009, s.28

³⁶ Erickson, R.: *Compulsory Education in Sweden*, 2000, s.1

Od roku 1826 byla odpovědnost za školní docházku dětí ponechána farnosti. V tomto roce se také začaly zřizovat učitelské ústavy, které umožňovaly učitelskou praxi. Povinná školní docházka byla ve Švédsku zavedena školským zákonem z roku 1842, čili o téměř 70 let později než u nás. Docházka byla čtyřletá a týkala se všech chlapců i dívek, děti začínaly chodit do školy v sedmi letech, učily se triviu a náboženství. V roce 1878 se docházka prodloužila na šest let.

Po třech letech na farní škole (*Folkskola*) se děti s dobrými známkami mohly přihlásit na střední školu (*Högre allmänna läroverket*), ovšem toto vzdělání už bylo placené, proto si ho mohly dovolit jen zámožné rodiny. Až do počátku 20. století si systém školství ve Švédsku ponechal podobu uzákoněnou zákonem z roku 1878. V roce 1905 byla střední škola rozdělena na dva stupně, na šestiletý nižší stupeň a čtyřletý vyšší stupeň (*gymnasium*).³⁷

V roce 1913 došlo ke zlepšení platových podmínek učitelů jako pokus o nalákání kvalifikovaných osob do škol. Zástupce liberalistů Carl Ekman provedl v roce 1927 reformu školního zákona a umožnil dívkám navštěvovat gymnázia za stejných podmínek jako chlapcům. V roce 1940 se povinné školství rozšířilo na sedm let, o deset let později se povinná školní docházka ještě o jeden rok prodloužila. V roce 1962 vyšel v platnost zákon o devítileté školní docházce na základní škole (*grundskolan*) a parlament také schválil zákon, který garantuje bezplatné vzdělání pro všechny děti bez ohledu na pohlaví od sedmi do šestnácti let.³⁸

Vzdělávací systém ve Švédském království se dnes, stejně jako u nás, rozděluje na instituce poskytující povinnou a nepovinnou školní docházku. Mezi instituce zabývající se povinnou školní docházkou patří běžné základní školy (*grundskolan*), školy pro občany hlásící se k Laponské národnosti (*sameskolan*), speciální školy (*specialskolan*), a školy pro žáky se specifickými poruchami učení. Nepovinnou školní docházku zajišťují předškolní třídy, střední školy, střední školy pro žáky se specifickými poruchami učení, obecní školy zabývající se vzděláváním dospělých a obecní školy pro dospělé se specifickými poruchami učení.

³⁷ http://www.Education_in_Sweden_-_History_of_education_in_Sweden/id/5012047, 2007

³⁸ Erickson, R.: *Compulsory Education in Sweden*, 2000, s.2

Základní školy jsou shodně s Českou republikou devítileté, ale rozděleny jsou na tři stupně: nižší (1.-3.ročník), střední (4.-6.ročník) a vyšší (7.-9.ročník). Teprve až od sedmého ročníku vyučují předmětoví učitelé. Vysvědčení z konce devátého ročníku je podmínkou pro přijetí na střední školu, kam pokračuje ve Švédsku přibližně 90% žáků.³⁹

Veškeré vzdělání poskytované veřejným školním systémem je zdarma, žákům ani jejich zákonným zástupcům nejsou účtovány náklady za učební pomůcky, stravu poskytovanou ve školních institucích, zdravotní péči ani náklady na dopravu, využívají-li žáci školní autobus. V tomto se švédské školství od našeho liší, žáci u nás si stravu ve školní jídelně i dopravu do místa školy hradí sami.

Ve švédském školství má rozhodující slovo švédský parlament (Riksdag). Určuje cíle, rozsah a ekonomické limity ve vzdělávání. Hlavní cílem je podporovat demokracii ve školách, což má pozitivní vliv na demokratické smýšlení občanů v celé společnosti. V kurikulu pro základní vzdělávání z roku 1994 hned v prvním odstavci stojí: *„Demokracie formuje základy národního systému školství. Školský zákon stanovuje, že veškerá školní aktivita musí být v souladu s demokratickými hodnotami a každý kdo ve školství pracuje, musí v dětech posilovat respekt k ostatním členům společnosti stejně jako respekt k životnímu prostředí.“*⁴⁰

V rámci obecných cílů platných pro celou zemi si každá provincie určuje vlastní způsob, jakým bude školy na svém území spravovat. Každá provincie má svou vlastní školní radu, která je v přímém kontaktu se školami, jmenuje ředitele a poskytuje učitelům nejrozumnější školení. Tato rada také vytváří lokální školní plán, podle kterého pak jednotliví ředitelé škol sestavují školní pracovní plán. Ten vzniká na základě spolupráce učitelů a ostatního personálu školy.⁴¹

³⁹ Ježková, V. Walterová, E.: *Vzdělávání v zemích Evropské unie*, 1997, s.167

⁴⁰ *Curriculum for the compulsory school system, the preschool class and the leisure time centre*, 2006, s.3

⁴¹ Erickson, R.: *Compulsory Education in Sweden*, 2000, s.3

3.3 Shrnutí

Nás školní systém vznikl v jiných podmínkách než ten švédský. Ve Skandinávii se založení prvních univerzit i uzákonění školní docházky uskutečnilo o jedno století později než u nás, ale to se dá připsat velké izolovanosti Skandinávie a od ostatních evropských zemí a v žádném případě nelze hovořit o tom, že by severské školství dnes bylo méně kvalitní.

Švédské základní školy jsou třístupňové a předmětoví učitelé nastupují až v té poslední etapě, zatímco naše základní školy mají stupně dva a již od šestého ročníku se učitelé dělí podle aprobací. Tento fakt bude mít jistě vliv na odlišnosti ve vzdělávání učitelů v obou zemích, čímž se budu zabývat v dalších částech této práce.

Obě země mají podobný systém školních kurikulárních dokumentů vytvářených spoluprací pracovníků každé školy. Ovšem české školní programy navazují na jeden závazný rámcový program platný pro celou zemi, zatímco každá škola ve Švédsku podléhá správě své provincie, která vlastním způsobem realizuje obecně platné vzdělávací cíle pro celou zemi. Přestože je Švédsko počtem obyvatel velice podobné České republice, tak vzdálenosti mezi provinciemi a odlišné polohy jednotlivých měst znemožňují realizovat jednotný školní program a centralizace švédského vzdělávacího systému je jednoduše nemožná.

4. Vzdělávání učitelů na jednotlivých stupních škol

V této kapitole se nejprve zaměřím na vývoj vzdělávání pedagogických pracovníků od jeho počátků a poté přejdu na popis jeho současných trendů a požadavků v České republice a ve Švédsku. Z důvodu vlastního zaměření studia budu pozornost nejvíce soustředit na vzdělávání učitelů škol základních.

4.1 Historický vývoj vzdělávání učitelů

4.1.1 Česká republika

Učitelské vzdělávání je podmíněno společenskou potřebou, odráží charakter a podstatu výchovy a vzdělání nejširších vrstev lidu a jeho vývoj jde ruku v ruce s vývojem jednotlivých stupňů škol.

Instituce pro vzdělávání učitelů před tereziánskou reformou ještě neexistovaly, proto byl kantor na práci ve škole minimálně připraven a na toto povolání nemohly být stanoveny žádné požadavky. Z dochovaných žádostí o místo učitele můžeme vyčíst, že učitel byl gramotný, měl jisté znalosti v oboru katolického katechismu a hry na hudební nástroj. Městský učitel byl považován za kvalifikovaného, byl – li schopen vyučovat v německém jazyce.⁴²

V předchozí kapitole jsem se zmiňovala o uzákonění školní docházky z roku 1774 a tento podnět k zavedení školní povinnosti ovlivnil i vznik prvních institucí pro vzdělávání učitelů. Při školách normálních a některých školách hlavních byly zřizovány tzv. preparandy, které sloužily jako přípravky pro budoucí učitele škol triviálních a hlavních. Ovšem úroveň vzdělání učitelů ještě nepřesahovala, nebo jen velmi málo přesahovala základy elementárního vzdělání. Cílem bylo získat dovednost vychovávat požadované vlastnosti žáků. Příprava měla praktický, řemeslný charakter a pedagogicko-psychologická složka se omezovala na znalost norem a zásad výchovně vzdělávací práce určených oficiální pedagogikou.⁴³

⁴² Váňová, R.: *Vývoj počátečního školství v českých zemích*, 1986, s. 40

⁴³ Váňová, R.: *Vývoj počátečního školství v českých zemích*, 1986, s. 81

Preparandy se staly základnou vzdělávání světských učitelů a vytvořily podmínky pro vznik a rozvoj učitelstva jako společenského stavu.⁴⁴

V prvních letech po vydání zákona ještě nebyl dostatečný počet světských učitelů – absolventů preparand, proto Marie Terezie poskytovala kněžím řadu výhod, aby je získala jako učitele pro nově zřízené školy. Díky tomu počet škol v Čechách rychle rostl.

V roce 1775, o rok později po vydání školského zákona, vydává Felbiger Knihu metodní (Methodenbuch), která byla metodologickou příručkou pro učitele triviálních a hlavních škol. Kniha metodní obsahovala metodiky vyučovaných předmětů, popis osob působících ve škole a text školského zákona z roku 1774.

Co se týče finančního ocenění učitelské profese v jejích počátcích, školní práce byla pro učitele až druhořadou záležitostí a nebyla hlavním zdrojem obživy. Obživou bylo pro učitele provozování hudby. O městského učitele pečovalo město, odměnu venkovského učitele měla na starost vrchnost, která ji přenechávala poddaným. Venkované měli za školní práci odvádět učiteli dávky v naturáliích, což viděli jako jistou formu vydírání a proto raději děti neposílali do školy.

Po vydání školských reforem Marie Terezie a Josefa II. došlo ke zlepšení hospodářského postavení učitele. Učitel byl již vyplácen obcí, která vybírala dávky od rodičů žáků. Stát vyvíjel tlak na vrchnost i rodiče, aby byly požadavky na zabezpečení učitelů splněny.⁴⁵

Postupně se zvýšily nároky na učitelovo vzdělání. K získání učitelského místa už nestačila pouhá znalost hudby, ale bylo požadováno i ovládnutí nových vyučovacích metod popisovaných ve Felbigerově Knize metodní. Na počátku 19. století učitel stále využíval své hudební dovednosti, ovšem nebylo to již jeho hlavní zaměstnání, ale jen jeden z prostředků lidovýchovy. Ve dvacátých letech 19. století realizovali čeští učitelé princip hromadného vyučování podle Felbigerovy metodologie.

Učitel působící na triviální škole byl vyzýván k sebevzdělávání, podstoupení zkoušek z učiva poslední třídy hlavní školy a absolvování tříměsíční přípravy při

⁴⁴ Váňová, R.: *Vývoj počátečního školství v českých zemích*, 1986, s. 34

⁴⁵ Váňová, R.: *Vývoj počátečního školství v českých zemích*, 1986, s. 38

hlavní škole. Tato povinná příprava se postupně prodlužovala, od roku 1819 na šest měsíců, od roku 1832 na jeden rok. Od roku 1849 byly učitelské kurzy prodlouženy na dva roky a postupně začaly vznikat první ústavy pro vzdělávání učitelů triviálních škol.⁴⁶

V 19. století učili na hlavních a normálních školách nejvzdělanější učitelé, často autority ve vědeckém nebo literárním světě. Ti učitelé triviálních škol, kteří přišli do styku s vědeckými poznatky, se většinou stávali průkopníky pokroku na svých působištích. Z těchto podnětů rostlo pedagogické a školské pokrokové hnutí učitelstva národních škol i v dalších etapách vývoje učitelského vzdělání.⁴⁷

V roce 1839 byl v Praze K. S. Amerlingem založen lidovýchovný ústav Budeč, jehož záměrem bylo vzdělávat dílenské mistry, řemeslníky, zemědělce, umělce i vědce, podnikatele a v neposlední řadě i ženy a dívky. Součástí ústavu byla tiskárna, chemická pracovna, truhlárna, přednášková síň, knihovna, hvězdárna a také ateliér pro umělce. Od roku 1846 byly ve jménu rozšíření průmyslu v Čechách zakládány průmyslové školy, proto se činnost Budče omezila pouze na výchovu dívek a budoucích učitelů.

Byly zde založeny tzv. učitelské porady, mezi jejichž činnost patřilo předčítání pedagogické literatury a následné diskuze o ní, recenzování předložených metodických spisů, studium zahraničních pedagogických časopisů apod. Členy těchto porad se stávali světští učitelé i kněží. Účelem porad bylo šířit vychovatelské vědomosti a hájit učitelské zájmy. Díky poradám se začaly zřizovat knihovny, věnovala se větší pozornost pedagogickým dílům, podporovali se pedagogičtí spisovatelé a vznikaly neustále nové podněty k publikační činnosti. Přestože to nebylo zpočátku Amerlingovým záměrem, založil instituci, která se stala řídicím centrem českého, v té době již organizovaného učitelstva.⁴⁸

14. května 1869 byl vydán Hasnerův zákon, který upravoval elementární školství v Rakousku (o podobě škol, které tento zákon zavedl, se zmiňuji ve 3. kapitole). Hasnerův zákon také pojednává o podobě vzdělávání učitelů, kteří se již měli vzdělávat v učitelských ústavech oddělených podle pohlaví žáků.

⁴⁶ Krejčí, V.: *Tradice vzdělávání a sebevzdělávání učitelstva v Československu*, 1993, s. 9

⁴⁷ Krejčí, V.: *Tradice vzdělávání a sebevzdělávání učitelstva v Československu*, 1993, s. 11

⁴⁸ Váňová, R.: *Vývoj počátečního školství v českých zemích*, 1986, s. 46-49

Při každém ústavu byla zřízena obecná cvičná škola a u ženských ústavů se zaváděly dětské zahrádky (mateřské školy). Ústavy byly čtyřleté a poskytovaly všeobecné vzdělání zahrnující náboženství, vychovatelství a vyučující nauku, historii, mluvnici, literaturu, matematiku, přírodopis, fyziku, ale také nauku o ústavě vlastenecké, polní hospodářství a tělocvik. Ženské ústavy navíc poskytovaly výuku domácího hospodaření a ruční práce. Pokud k tomu byla vhodná příležitost, učili se tito studenti učitelství i nauce vyučování hluchoněmých a slepých žáků.⁴⁹

Podmínkou pro přijetí na učitelský ústav byly znalosti z nižší reálné školy nebo z nižšího gymnázia, kterými se uchazeč prokázal při přijímací zkoušce. Dále musel být uchazeč mravně bezúhonný s dobrým zdravotním stavem a musel mít dovršený patnáctý rok.⁵⁰

Po absolvování čtyř let se student podrobil maturitní zkoušce, která ho opravňovala k tomu, aby se stal prozatímním učitelem. Tato zkouška dospělosti tudíž ještě neposkytovala potřebnou kvalifikaci. Prozatímní učitel musel absolvovat nejméně dvouletou praxi na cvičné škole, a pokud nebylo místo, vypomáhal absolvent bez platu jako čekatel na uvolněné místo. Poté bylo nutno podrobit zkoušce učitelské způsobilosti. Tím byl definitivně ustanoven učitelem s označením odborný učitel s kvalifikací pro některou aprobační skupinu předmětů. Zákon také povoloval zřizování pedagogických seminářů na univerzitách a vysokých školách technických. Kandidáti učitelství tak mohli získat profesionálnější vzdělání pro výkon svého povolání.⁵¹

Za zmínku stojí paralelní vývoj učitelských ústavů na Slovensku, které v té době podléhalo uherským zákonům. Slovenské učitelské ústavy byly do roku 1881 tříleté a vztahovaly se pouze na vzdělání učitelů nižších škol. Slovenské měšťanské školy do roku 1918 neexistovaly. Proto v období vzniku Československa nebyli slovenští učitelé měšťanských a středních škol.⁵²

Zákon se dokonce zmiňoval o dalším vzdělávání učitelů, které mělo být zajištěno prostřednictvím učitelských časopisů, učitelských knihoven a pravidelně

⁴⁹ Váňová, R.: *Vývoj počátečního školství v českých zemích*, 1986, s. 61

⁵⁰ Krejčí, V.: *Tradice vzdělávání a sebevzdělávání učitelstva v Československu*, 1993, s. 13

⁵¹ Krejčí, V.: *Tradice vzdělávání a sebevzdělávání učitelstva v Československu*, 1993, s. 13

⁵² Krejčí, V.: *Tradice vzdělávání a sebevzdělávání učitelstva v Československu*, 1993, s. 14

konaných učitelských konferencí. Pracovní úvazek učitele obecné a měšťanské školy činil třicet hodin. Plat učitele měl dosahovat takové výše, aby stačil na obživu učitele i jeho rodiny a nenutil ho přivydělávat si jiným povoláním. Učitel byl vyplácen příslušným školním úřadem a bylo nepřipustné, aby si pedagog vybíral plat sám, jak tomu bylo dříve.⁵³

Vzdělávání učitelů obecných a měšťanských škol se výrazně lišilo od vzdělávání pedagogů na vyšších školách, kteří se na svou profesi připravovali na univerzitách. Mezi postavením učitelů obou kategorií byly propastné rozdíly. Pojetí přípravy na učitelských ústavech se stalo předmětem kritiky, ve které hrál významnou roli náš přední pedagog 19. století Gustav Adolf Lindner.

Předmětem Lindnerovy kritiky byl učební plán a osnovy učitelských ústavů. Podle něj byl učební plán nepromyšlen, v ústavech se vyučoval nadměrný počet předmětů, pokyny k pedagogické praxi byly nejednotné a požadavky u závěrečných zkoušek byly přehnané.

Roku 1874 vydal Lindner promyšlenou studii „Die pädagogische Hochschule“, ve které vyjadřuje své stanovisko pro zavedení samostatné vysoké školy pedagogické, která má rozvíjet vědeckou i praktickou funkci a připravovat budoucí učitele. Tato vysoká škola měla být určena všem učitelům, tedy učitelům středních, ale i obecných a měšťanských škol. Cílem učitelské přípravy bylo formou diskuzí, exkurzí a náslechnů uvést kandidáty do praxe.⁵⁴

Vysoká škola pedagogická byla ve své první fázi určena pouze učitelům učitelských ústavů a těm učitelům, kteří se chtěli stát vedoucími školskými pracovníky (řediteli, školními inspektory apod.). Požadavkům vysokoškolského vzdělání učitelstva obecných a měšťanských škol vyšly vstříc vysoké školy zřízením tzv. univerzitní extenze, která se stala nejstarší formou vzdělávání učitelů obecných škol a měšťanek na vysokoškolské úrovni.

Univerzitní extenze byly organizovány jako univerzitní učitelské kurzy, trvaly alespoň dva semestry a konaly se zpravidla o sobotách a nedělích. Vedle těchto kurzů se konaly i učitelské kurzy prázdninové. Programem byly přednášky z filosofie, historie, literatury, lékařství, biologie a fyziologie. Od samého počátku

⁵³ Váňová, R.: *Vývoj počátečního školství v českých zemích*, 1986, s. 49

⁵⁴ Váňová, R.: *Vývoj počátečního školství v českých zemích*, 1986, s. 56

byl o tyto kurzy velký zájem. Zprávy o extenzích byly pravidelně otiskovány v učitelských časopisech. První univerzitní kurz byl zahájen v Praze v roce 1896 a postupem času vznikaly i kurzy mimopražské.⁵⁵

Po vzniku samostatného Československa zůstala příprava učitelů beze změny – učitelé se i nadále připravovali v učitelských ústavech zřízených rakouským školským zákonem z roku 1869. Rozvoj ekonomiky i vědeckého bádání ovšem prohluboval rozdíly mezi současným stavem a společenskými požadavky v otázkách učitelského vzdělání, což vedlo ke vzniku řady reformních návrhů. Tyto návrhy na změnu se sice lišily v drobných detailech, ale shodovaly se v požadavku povznést přípravu učitelů obecných a měšťanských škol na vysokoškolskou úroveň, které by předcházela maturitou ukončená středoškolská příprava.

Hned od počátku se projevovala nejednotnost v názorech na předmětovou a pedagogickou složku přípravy učitelů. Otázkou bylo, zda má vysokoškolské vzdělání pro učitele poskytovat výuku v předmětech aprobace a zároveň v pedagogice a psychologii, nebo pouze v pedagogice a odbornost předmětů přenechat ostatním vysokým školám.

K první koncepci, tedy vzdělání v oblasti aprobačních předmětů společně s pedagogikou, se přikláněl Otokar Chlup, který požadoval komplexní a věcné vzdělání pro učitele. Do protikladu se staví názory Václava Příhody, který spatřoval podstatu odbornosti učitelovy profese ve znalosti pochodů učení, dětských reakcí a vědecky zdůvodněných pedagogických zákrocích. Podstatu pedagogických fakult tedy spatřoval ve vzdělávání v pedagogice a zároveň v bádání v pedagogicko-psychologických oborech.⁵⁶

Během první republiky se tedy tříbily nejrůznější názory na podoby vzdělávání učitelů, ovšem k realizaci vyššího vzdělání učitelů národních škol se odmítavě postavilo jak ministerstvo, tak i veřejnost. Proto se učitelstvo zařídilo po svém a v roce 1921 vznikly v Praze a Brně soukromé školy vysokých studií pedagogických (dále jen ŠVSP). Tyto instituce byly určeny učitelům obecných a měšťanských škol,

⁵⁵ Váňová, R.: *Vývoj počátečního školství v českých zemích*, 1986, s. 87

⁵⁶ Váňová, R.: *Vývoj počátečního školství v českých zemích*, 1986, s. 88

kteří absolvovali učitelský ústav, vykonávali svou profesi a měli zájem na prohloubení vlastního vzdělání.⁵⁷

Tyto soukromé školy byly první formou dálkové studia při zaměstnání. Studium trvalo čtyři semestry, vyučovalo se pouze o sobotách a nedělích. Náklady na studium, ubytování i cestu si učitelé hradili sami. Poskytované vzdělání mělo vysokou úroveň, studentům byly nabídnuty nejnovější poznatky, které si mohli experimentálně praxí ověřit. Součástí studia byla i praktika a semináře z experimentální pedagogiky a psychologie. Ovšem absolvování této instituce neopravňovalo ke zvýšení kvalifikace, ani ke zlepšení finančního ohodnocení.

Školy vysokých studií pedagogických ale nebyly jedinou svépomocnou institucí. V roce 1929 byla při ŠVSP zřízena soukromá pedagogická fakulta. Posluchači byli studenti jiných fakult nebo vysokých škol, kteří na této pedagogické fakultě studovali pouze pedagogické disciplíny ve vztahu k národní škole. Studium bylo čtyřleté, v první polovině probíhala příprava na učitelství na národní škole, v druhé polovině získávali posluchači kvalifikaci v oblasti pedagogických věd. Soukromá fakulta neměla právo udělovat kvalifikační oprávnění. Během desetileté existence této fakulty se nepodařilo prosadit její převedení na školu veřejnou.⁵⁸

Úspěchu v boji za vyšší vzdělání učitelů národních škol bylo dosaženo založením státních pedagogických akademií, které byly zřízeny na žádost učitelských organizací ministrem Dérerem. V roce 1930 vznikla taková akademie v Bratislavě, o rok později v Praze a Brně. Akademie byly samostatné vyšší školy oddělené od vysokých škol, navazovaly na střední školu ukončenou maturitní zkouškou a studium bylo jednoleté a učební plán musel být přizpůsoben platným požadavkům zkoušek učitelské způsobilosti.

Státní pedagogické akademie byly jistým pokrokem proti učitelským ústavům, ale z hlediska potřeb učitelského vzdělání šlo o jistou likvidaci požadavku učitelského vzdělání na vysokoškolské úrovni. Otevření dalších akademií ani prodloužení délky studia se nepodařilo prosadit. Akademie příliš neovlivnily praxi

⁵⁷ Váňová, R.: *Vývoj počátečního školství v českých zemích*, 1986, s. 89

⁵⁸ Váňová, R.: *Vývoj počátečního školství v českých zemích*, 1986, s. 90

národních škol, neboť počet absolventů učitelských ústavů ročně dosahoval přibližně 2 000, zatímco na akademiích to bylo kolem 400.⁵⁹

Činnost ŠVSP, soukromé pedagogické fakulty, pedagogických akademií a ostatních vysokých škol byla v roce 1939 zastavena.

Výsledkem dlouholetých snad o pozdvižení učitelské přípravy na vysokoškolskou úroveň bylo zřízení pedagogických fakult dekretem prezidenta republiky roku 1945, který byl potvrzen zákonem z 9. dubna 1946. Pedagogické fakulty měly být zřízeny při všech českých a slovenských univerzitách a tyto fakulty vznikly pro účel přípravy učitelů všech stupňů školské soustavy.

Pedagogické fakulty koncepčně navázaly na již zmíněné pojetí Otokara Chlupa. Obsah vzdělávání byl tedy tvořen složkou všeobecně vzdělávací, aprobačních předmětů a pedagogickou psychologickou. Studium bylo zakončeno jednou státní zkouškou, jejímž předmětem byla pedagogika (obecná pedagogika, obecná didaktika, pedagogika a didaktika obecné školy), psychologie (obecná psychologie a psychologie dítěte), český jazyk a československé a slovanské dějiny.

Od počátku svého vzniku fakulty organizovaly doplňkové studium určené absolventům učitelských ústavů, kteří chtěli získat vysokoškolské vzdělání. Vysokoškolská kvalifikace tedy nebyla upřena ani učitelům v činné službě. Od roku 1950 bylo organizováno i povinné dálkové studium pro nekvalifikované učitele, kteří neabsolvovali ani učitelský ústav. Doplňkové i dálkové studium bylo pro pedagogické fakulty velmi náročné, zatěžovalo jednak vyučující, tak i učebny a jejich vybavení.

Ovšem zájem o studium na pedagogických fakultách neodpovídal společenským potřebám a studium mělo nízký počet posluchačů. V důsledku těchto faktů se vynořily obavy, zda budou pedagogické fakulty schopny zabezpečit dostatečný počet učitelů. Tento problém se týkal zejména učitelů obecných škol. Od roku 1946 došlo k postupnému rušení učitelských ústavů.

Tyto skutečnosti způsobily porušení koncepce učitelského vzdělání, které bylo opět přeneseno na středoškolskou úroveň zřízením pedagogických gymnázií. Vysokoškolské vzdělávání učitelů prvního stupně úplně zrušeno nebylo, pedagogické

⁵⁹ Váňová, R.: *Vývoj počátečního školství v českých zemích*, 1986, s. 91

fakulty jej poskytovaly v dálkové formě. V roce 1953 byla závěrečná zkouška z pedagogického gymnázia uznána jako odborná způsobilost k vyučování a tím pádem bylo vysokoškolské vzdělání opět ukončeno (i v dálkové formě).

Učební plán a osnovy pedagogických gymnázií odpovídaly osnovám dosavadního gymnázia jako všeobecně vzdělávací školy, zaměřenost instituce byla vyjádřena učebním předmětem pedagogika, který se vyučoval od druhého ročníku. Postupem času se ukázalo, že absolventi pedagogických gymnázií jsou na pedagogickou profesi nedostatečně připraveni, což vyvolalo novou potřebu opět řešit problémy přípravy učitelů.

V roce 1953 byla pedagogická gymnázia přeměněna na pedagogické školy, které byly pro učitele mateřských škol tříleté, pro učitele národních škol čtyřleté. Tyto instituce měly daleko propracovanější koncepci a jiné pojetí cíle a obsahu. Speciálně pro účely těchto škol byly vydávány učebnice, které také kladně přispěly ke zdokonalení poskytovaného vzdělávání.

Postupem času se opět vynořila otázka možnosti obnovení vysokoškolské přípravy učitelů národní školy, k čemuž napomohlo i pokusné zavedení vysokoškolského vzdělání učitelů v tehdejší Sovětském svazu. V roce 1959 bylo zřízeno dvacet pedagogických institutů jako krajských vysokých škol a všechny typy dosavadních pedagogických škol byly zrušeny. Byla tedy opět obnovena vysokoškolská příprava učitelů prvního stupně. Po tříletém studiu učitelství prvního stupně a čtyřletém studiu učitelství stupně druhého následovala roční praxe, kdy posluchači studovali metodiky a dokončovali diplomové práce. Studium bylo zakončeno státní zkouškou, jejíž jedna část se skládala po třetím ročníku a druhá část po ukončení praxe obhajobou diplomové práce.

Návrat k promyšlené koncepci vysokoškolského studia učitelů znamenal v roce 1964 zřízení pedagogických fakult. Některé dosavadní pedagogické instituty byly přeměněny na pedagogické fakulty a přiřčeny k univerzitám, ostatní instituty byly zrušeny.

Přestože nemá vysokoškolské studium učitelů základních škol dlouhou tradici, můžeme o učitelství hovořit jako o jedné z mála profesí, která prošla velice složitým historicko-společenským vývojem, během kterého se hledala nejlepší cesta v zabezpečení dostatečného počtu odborně a pedagogicky připravených učitelů, kteří

by se významně podíleli na formování osobnosti dítěte v prvním období školní docházky.

4.1.2 Švédské království

Na vývoj švédského vzdělávání učitelů se stejně jako v předchozí kapitole zaměřím až od období vzniku povinné školní docházky. Stejně jako v Čechách, adekvátní požadavky na profesi učitele před vznikem školní povinnosti neexistovaly.

Historický počátek tradice přípravy učitelů ve Švédsku byl tedy dán zákonem z roku 1842, který stanovil povinnou školní docházku (podrobněji se o těchto faktech zmiňuji v předchozí kapitole). Během 50. let 19. století bylo stále ještě celých 65% učitelů nekvalifikovaných pro výkon profese. Samotná instituce učitelského vzdělávání byla zavedena o 10 let později ve formě učitelských seminářů, které byly zřizovány v diecézích po celé zemi. Posluchači těchto seminářů neskládali žádné zkoušky, ale byli vybíráni knězi. Jediné kritérium bylo dobré chování, evangelické vyznání a talent na studium.⁶⁰

Zpočátku bylo studium dvouleté, v roce 1877 bylo stanoveno na čtyři roky a stále nezahrnovalo praktickou přípravu ani teoretické základy vyučování. Náplní učiva těchto seminářů bylo převážně studium Bible a náboženského katechismu a rozsah učitelova vědění téměř nepřesahoval učivo, které předával svým žákům. Studenti se učitelské profesi učili nápodobou, jednoduše odkoukávali od svých učitelů to, co poté používali ve svých hodinách. Učitelé byli placeni rodiči svých žáků v naturáliích, kterými byl zajištěn chod školy.⁶¹

V počátcích švédského školství vyučovali pouze muži. V roce 1856 bylo ženám umožněno vykonávat profesi učitelek na základních školách. Ženy byly zaměstnávány na základních školách zpočátku z toho důvodu, že byly brány jako levnější pracovní síla.⁶²

V roce 1880 dosahoval celkový počet učitelů základních škol počtu 4 000, z čehož ženy tvořily 10%. Učitelů středních škol bylo přibližně 900 bez ženského zastoupení. Výše učitelské mzdy v 80. letech 19. století dosahovala na hranici

⁶⁰ Linde, G.: The Meaning of a Teacher Education Reform, 2003, s.2

⁶¹ Linde, G.: The Meaning of a Teacher Education Reform, 2003, s.4

⁶² Linné, A.: Lärarutbildning i historisk belysning, 2010, s.3

chudoby a učitelé nebyli schopni zabezpečit svou rodinu po materiální stránce. V roce 1906 nařídil Riksdag zvýšení platu učitele natolik, aby byl schopen zaopatřit sebe a rodinu. Toto nařízení se však týkalo pouze mužů.⁶³

Krok za krokem se začala příprava učitelů proměňovat a podmínky kladené na posluchače učitelských seminářů se postupně zvyšovaly. Uchazeči o místo učitele základní školy se připravovali nejen v oblasti svých vyučovaných předmětů, ale učili se jakým způsobem organizovat školní práci a co přesně svým žákům musí zprostředkovat. Semináře se tedy začaly orientovat nejen na předměty vyučované na školách, ale také na pedagogiku, metodologii a praktickou přípravu učitele.⁶⁴

Z dochovaných materiálů lze vyčíst, že studenti učitelství absolvovali přednášky z pedagogiky a didaktiky. Hlavní metodou byla diskuse, která se již v 70. letech 19. století hojně využívala i na základních školách. Přestože nemůžeme s jistotou tvrdit, zda byla diskuse opravdu hlavní metodou ve výuce, s ohledem na dobu to považuji za velice pokrokové pojetí výuky.

Dalším zajímavým faktem je, že v prvních dekádách existence učitelských seminářů byli jejich posluchači příslušníci nižších sociálních vrstev, kteří si vyšší studium poskytované na ostatních školách nemohli dovolit. První kvalifikovaní učitelé tedy pocházeli z rodin farmářů, rolníků, řemeslníků a převážně tedy venkovanů.⁶⁵

V roce 1880 vznikla organizace, která si kladla za úkol zlepšit podmínky učitelů elementárního školství. Organizace nese název Švédská asociace učitelů základních škol (Sveriges Allmänna Folkskollärarförening = SAF). V době vzniku této organizace to bylo 40 let od založení tradice učitelského vzdělávání pro nižší školy, které bylo velice kritizováno jak z řad středoškolských profesorů, tak i z řad učitelů elementárních škol samotných. Vznikla zde potřeba vystavit zcela nový vzdělávací systém učitelů nižšího stupně tak, aby se vyrovnal učitelům středoškolským.⁶⁶(Je nutno poznamenat, že stejně jako v Čechách, středoškolští učitelé se vzdělávali na vysokoškolské úrovni a tím pádem patřili do vyšší společenské vrstvy).

⁶³ Grundskolans lärare - till nu från då, 2010

⁶⁴ Linné, A.: Lärarutbildning i historisk belysning, 2010, s.2

⁶⁵ Linné, A.: Lärarutbildning i historisk belysning, 2010, s.3

⁶⁶ SAF 1880-1946, 2009

Základem pro organizaci bylo zpočátku 91 různých místních asociací škol, které se všechny chtěly podílet na vzniku národní organizace. SAF se začala rychle rozšiřovat, k čemuž přispělo i vydávání školních novin a nejrůznějších učitelských časopisů. Práce této organizace se soustředila jednak na tvorbu školního vzdělávání a podmínek učitelů nižších stupňů škol, ale také na důležité aspekty související přímo s chodem organizace.

S cílem umožnit pevnou a uspořádanou spolupráci vznikla myšlenka na propojení nejrůznějších odborů, které se zabývaly různými problémy z různých oblastí. Proto se několik nejvýznamnější asociací postupně přidalo k již vzniklé SAF, čímž vznikla Federace švédských asociací učitelů základních škol (Federationen Sveriges Allmänna Folkskollärares förening = FSAF).⁶⁷

V devadesátých letech 19. století začali švédští učitelé poukazovat na určité rozdíly mezi dětmi normálními a postiženými (mentálně i fyzicky). Handicapované děti způsobovaly problémy jednak učitelům, ale také ostatním spolužákům ve třídě. Tyto děti byly postupně separovány od normálních tříd a byly jim nabídnuty samostatné třídy se zkrácenou docházkou. Organizace SAF se zasloužila o to, že učitelé, kteří se těmito dětmi věnovali, pobírali navíc zvláštní mzdu. Byly založeny dobrovolné kurzy při učitelských seminářích jako školení pro práci s handicapovanými žáky.⁶⁸

V roce 1914 zavedla SAF nové předměty do výuky na základní škole. Důraz se kladl na mateřský jazyk, přibyla biologie, cizí jazyk a tělocvik, který zahrnoval nejrůznější gymnastické hry. Tato reforma samozřejmě znamenala změnu v přístupu k učitelské profesi a vyžadovala mimo jiné orientaci na zdravý životní styl a kladný postoj ke sportům, což měli učitelé přenášet na své žáky.⁶⁹

Po válce v roce 1945 se začal švédský parlament věnovat reformě učitelského vzdělávání. Na nutnost změny nejvíce upozorňovala federace FSAF. Reformy se nezaměřily pouze na ekonomické podmínky, ale také na samotnou podobu přípravy na učitelskou profesi. Přední pedagog této doby Fridtjuf Berg přišel s teorií, že učitelská praxe na školách je mnohem důležitější než vyučování odbornosti

⁶⁷ Federationen SAF 1946-1966

⁶⁸ Grundskolans lärare - till nu från då, 2010

⁶⁹ Linné, A.: *Lärarutbildning i historisk belysning*, 2010, s.5

jednotlivých předmětů aprobace. Tyto myšlenky se staly základem pro změnu podoby učitelských seminářů, do kterých byly přidány hodiny praxe na elementárních školách.

Reformátoři poválečného školství ve Švédsku se zaměřili zejména na metodologickou stránku profese. Psychologie se společně s pedagogikou stala takovým vědním oborem, který byl nezbytnou součástí přípravy učitelů. Joseph Weijne začal poukazovat na fakt, že učitel musí plně rozumět smyslu testování a hodnocení žáků, které by mělo být nestranné a standardizované.⁷⁰

Stejně jako v Československu, v poválečném Švédsku sílily snahy o pozdvihnutí vzdělání učitelů základního školství na vysokoškolskou úroveň. První fakulta orientovaná na vzdělání učitelů elementárních škol byla zavedena ve Stockholmu v roce 1956. Brzy na to došlo k založení stejných institucí v Malmö, Gottenburgu a Uppsale. V šedesátých letech 20. století se při těchto fakultách otevíraly kurzy pro trénink učitelů, kteří pracovali s handicapovanými žáky.⁷¹

Na těchto školách byl největší důraz kladen na výzkumnou činnost v oboru psychologie a pedagogiky, což přispívalo k efektivnějšímu školnímu vzdělávání. Budoucí učitelé se museli prokázat výbornou orientací ve vzdělávací teorii. Fakulta také poskytovala příslušnou učitelskou praxi na přidružených základních školách, kde si studenti zkoušeli různé metody vyučování.⁷²

V roce 1977 přišla další významná reforma učitelského vzdělávání, která se týkala učitelů všech stupňů škol. Praxe na pedagogických fakultách se stala povinnou složkou výuky a týkala se dokonce i učitelů mateřských škol. Učitelské vzdělání bylo zakončeno státní zkouškou, která obsahovala dvě části. Teoretická část zahrnovala poznatky z oborů psychologie, pedagogiky i didaktiky, praxe obsahovala jednak pozorování dětí při výuce, ale také cvičné výstupy studentů.⁷³

Velice významná změna v oblasti vzdělávání učitelů přišla v roce 1988, kdy se reformátoři opět zaměřili na obsah vzdělávání na pedagogických fakultách. S ohledem na podobu základních škol ve Švédsku byl obsah vzdělávání učitelů nutně poupraven. Rozsah předmětů z oboru pedagogiky a psychologie byl oslaben ve

⁷⁰ Linné, A.: Lärarutbildning i historisk belysning 2, 2010, s.1

⁷¹ Grundskolans lärare - till nu från då, 2010

⁷² Linné, A.: Lärarutbildning i historisk belysning 2, 2010, s.1

⁷³ Linné, A.: Lärarutbildning i historisk belysning 2, 2010, s.2

prospěch studia odbornosti předmětů z aprobace. Tato změna se týkala především učitelů 4. – 9. ročníku, kteří by se měli prokázat vysokou znalostí svého předmětu.⁷⁴

4.1.3 Shrnutí

Vzdělávání učitelů v Českých zemích má o něco delší tradici než ve Švédsku, což je dáno především dřívějším zavedením povinné školní docházky.

Podíváme – li se na přípravu učitelů v obou zemích z historické perspektivy, nalezneme zde několik shodných rysů. Na počátku této profese trpěli čeští učitelé špatným ekonomickým postavením a stejně tomu bylo i ve Skandinávii. Pokud se zaměříme na společenské postavení učitelů elementárních škol s ohledem na ostatní učitele, v obou zemích můžeme pozorovat jejich nižší postavení, které bylo dáno především tím, že těmto učitelům nebyla umožněna vysokoškolská příprava.

V obou zemích se od 19. století projevovaly snahy o pozdvižení přípravy učitelů na vysokoškolskou úroveň, a to především z řad samotných učitelů. Vzdelávání učitelů má jak v Čechách, tak ve Švédsku silnou tradici, ovšem ze studia literatury a ostatních zdrojů je patrné, že švédská tradice prošla méně složitější změnou než ta česká. Postupné zavádění vysokoškolského studia učitelství ve Švédsku bylo daleko plynulejší.

4.2 Současná podoba vzdělávání učitelů

V předchozí kapitole jsem se zabývala historickou proměnou vzdělávání učitelů zejména na základních školách. V tomto oddíle se zaměřím na současnou podobu přípravy učitelské profese na různých stupních škol a opět budu větší část věnovat vzdělávání učitelů škol základních.

4.2.1 Česká republika

Hlavní úlohu v učitelském vzdělávání dnes hrají pedagogické fakulty, kterých je u nás v současné době devět. Pedagogickou fakultu mají Univerzita Karlova v Praze,

⁷⁴ Linné, A.: *Lärarutbildning i historisk belysning 2*, 2010, s.2

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Technická univerzita v Liberci, Východočeská univerzita v Hradci Králové, Západočeská univerzita v Plzni, Masarykova univerzita v Brně, Univerzita Palackého v Olomouci a Ostravská univerzita.⁷⁵

Vzdělávání učitelů je realizováno i na jiných fakultách vysokých škol, ale pro tyto studijní programy je učitelství druhořadé. Pedagogická, psychologická a didaktická složka přípravy je méně rozvinutá a důraz se klade prioritně na vyučování odporných předmětů. Jako příklad bych uvedla filozofické a teologické fakulty.

Vraťme se však k fakultám pedagogickým, neboť v univerzitním prostředí tvoří tyto fakulty společně s ostatními *„nejvyšší článek vzdělávací soustavy a jsou vrcholnými centry vzdělanosti, nezávislého poznání a tvůrčí činnosti, mají klíčovou úlohu ve vědeckém, kulturním, sociálním a ekonomickém rozvoji společnosti“*.⁷⁶ Pedagogické fakulty dosáhly zatím své nejvyšší úrovně v historii a tím potvrdily důležitost jejich významu a rolí, kterou zastupují ve vzdělávacím kontextu.⁷⁷

Dominantním zaměřením pedagogických fakult je vzdělávání učitelů a v rozvoji kvalifikačního vzdělávání učitelů a jejich profesních standardů jsou jistě nezastupitelné. Jádrem profesní přípravy učitelů je tvořeno mnoha faktory, z nichž bych zmínila například výchovné problémy, funkce školy, učební strategie, kurikulární inovace a mnohé další. Pedagogické fakulty musí mít velice jasnou představu o profesních kompetencích učitele v prostředí tvořeném těmito faktory.

V předchozích odstavcích jsem již naznačila, že povinnou součástí vysokých škol je činnost vědecká, výzkumná, vývojová, umělecká a další. Prioritou pedagogických fakult je tedy vědecké poznání a výzkum vzdělávání, školy a učitelské profese.⁷⁸

Přestože mým primárním zájmem je vzdělávání učitelů škol základních, rozhodla jsem se o krátký popis přípravy učitelů i na ostatních stupních škol. Porovnání jejich podmínek bude jistě zajímavé nejen v rámci naší republiky, ale i v komparaci systémů obou sledovaných zemí.

⁷⁵ Učitelské noviny, r. 113, č. 38-39, 2010, s. 1 - 131

⁷⁶ Zákon o vysokých školách, 1998, Úvodní ustanovení, s. 1

⁷⁷ sborník *Dítě-Škola-Učitel*, 2001, s. 46

⁷⁸ sborník *Dítě-Škola-Učitel*, 2001, s. 47

4.2.1.1 Vzdělávání učitelů mateřských škol

Je nutné připomenout, že v souvislosti s předškolním vzděláváním používala pedagogika termín výchova a nebylo to tedy spojeno se soustavnou vzdělávací činností. Na přelomu tisíciletí už ale dochází k výraznému posunu, kdy se v závěrečné zprávě projektu „České vzdělání a Evropa“ poprvé užívá termín předškolní vzdělávání, který se důsledně stále používá.⁷⁹

Předškolní výchova je „počáteční stupeň organizované výuky, který je určen především k tomu, aby děti raného věku uvedly do prostředí školního typu. Po dokončení těchto programů děti pokračují ve svém vzdělávání na úrovni 1 (primární vzdělávání)“.⁸⁰ Podlé této normy, která je označena jako ISCED 0, představuje předškolní vzdělávání různé typy vzdělávacích programů určených dětem předškolního věku.

Institucionální předškolní výchově u nás odpovídá mateřská škola, označovaná jako preprimární vzdělávání. Předškolní vzdělávání je možno realizovat rovněž v přípravných třídách pro děti ze sociálně a kulturně znevýhodněného prostředí nebo také ve speciálních školách pro děti s různým postižením.⁸¹ Preprimární vzdělávání je v České republice nepovinné (viz. kapitola č. 3)

Trendem posledních let je vytvořit co nejpříznivější podmínky pro plynulý přechod z posledního ročníku mateřské školy na první ročník školy základní. V tomto duchu byl tvořen RVP pro předškolní výchovu, který vymezuje široký prostor pro tvůrčí vzdělávací činnost pedagoga. Za zmínku stojí, že české mateřské školy na rozdíl od mnohých zahraničních (vč. švédských) do svých programů nezahrnují speciální přípravu na školu v počáteční gramotnosti ve čtení a psaní.⁸²

Nejrozšířenějším typem přípravy je stále odborné střední vzdělání, které splňuje více než 95% všech učitelek mateřských škol. V současnosti v ČR existuje sedmnáct takových institucí. Absolventi středních pedagogických škol se mohou uplatnit jako učitelé v mateřských školách, vychovatelé školských i mimoškolských zařízení (např. školní družiny, volnočasová centra, dětské domovy apod.), ale také jako

⁷⁹ Spilková, V.:*Současné proměny vzdělávání učitelů*, 2004, s. 41

⁸⁰ UNESCO: *ISCED 97*, s. 33

⁸¹ Spilková, V.:*Současné proměny vzdělávání učitelů*, 2004, s. 41

⁸² Spilková, V.:*Současné proměny vzdělávání učitelů*, 2004, s. 43

vychovatelé v ústavech sociální péče pro děti a mládež či mentálně postižené dospělé.⁸³

Studium na těchto středních školách je určeno žákům s ukončenou základní docházkou. Pro přijetí musí uchazeč splnit přijímací zkoušku, která zahrnuje zkoušku z mateřského jazyka, osobnostních předpokladů a dále talentové zkoušky z oblasti hudby, tělocviku a výtvarné výchovy. Studium je čtyřleté a poskytuje úplné střední odborné vzdělání zakončené maturitní zkouškou.

Od roku 1995 je možné získat kvalifikaci pro práci v mateřské škole i na vyšší odborné škole. V současné době v ČR existuje dvacet jedna vyšších škol poskytujících vzdělání v oboru pedagogika/učitelství, ovšem zaměřenost na mateřské školy mají jen některé z nich.

Většina těchto škol vznikla při středních pedagogických školách, což znamená, že jejich obsah a charakter profesní přípravy je téměř totožný se střední školou. Rozdíl mezi střední a vyšší pedagogickou školou se dá pozorovat v organizaci studia, neboť vyšší školy přebírají některé znaky od škol vysokých – dělení studijního roku na semestry, zkoušková období, studium formou přednášek a seminářů apod.⁸⁴

Na tento typ školy jsou uchazeči přijímáni s úplným středním všeobecným nebo odborným vzděláním s maturitou, podmínkou přijetí jsou rovněž talentové zkoušky a přezkoumání osobnostních dispozic. Největší procento studentů těchto škol tvoří absolventi středních škol pedagogických. Studium je zakončeno absolutoriem.

Vysokoškolské studium učitelů mateřských škol je možné v rámci oborů pedagogika, předškolní a mimoškolní pedagogika a specializace v pedagogice. Předpokladem k přijetí ke studiu je maturita a úspěšné složení přijímacích zkoušek. Část přijímací zkoušky je talentová (hudební, tělesná a výtvarná výchová) a druhou část tvoří ústní pohovor, který je zaměřen na český jazyk a literaturu, všeobecně kulturní přehled, motivaci ke studiu a problematiku předškolní pedagogiky. Pro přijetí je také nutný dobrý mluvený projev bez vady řeči.⁸⁵

Studium zahrnuje intenzivní teoretickou a praktickou přípravu k výkonu profese učitele dětí v předškolním období. Po dokončení studia může absolvent uplatnit své

⁸³ Spilková, V.: *Současné proměny vzdělávání učitelů*, 2004, s. 56

⁸⁴ Spilková, V.: *Současné proměny vzdělávání učitelů*, 2004, s. 58

⁸⁵ Spilková, V.: *Současné proměny vzdělávání učitelů*, 2004, s. 59

schopnosti v mateřských školách, alternativních mateřských školách a předškolních zařízeních pro děti se speciálními výchovnými a vzdělávacími potřebami.⁸⁶

Studium je zakončeno státní závěrečnou zkouškou z předmětů předškolní pedagogika, psychologie a jednoho předmětu volitelné specializace (např. hudební nebo výtvarná výchova). Povinnou součástí závěrečné zkoušky je také obhajoba diplomové práce z předškolní pedagogiky, psychologie, či některé oborové didaktiky. Absolventům se uděluje titul bakalář. Po získání tohoto titulu je možné pokračovat v navazujícím magisterském programu, který je určen nejen učitelům mateřských škol, ale také jejich vedoucím pracovníkům, inspektorům, metodickým poradcům a vědeckým pracovníkům v oblasti předškolní výchovy.⁸⁷

Učitel mateřské školy se tedy může vzdělávat jak na středoškolské, vyšší odborné, tak i vysokoškolské úrovni. Jako budoucí učitelka na základní škole nemám přesnou představu o požadavcích na kvalifikaci a náplň práce těchto pedagogů, ale domnívám se, že středoškolská příprava je v tomto případě nedostačující.

Na střední školy přicházejí žáci ve věku patnácti let, kteří ještě nemusí být zcela odpovědní za volbu učitelského povolání. Domnívám se, že pro start této profesní dráhy ještě nejsou dostatečně osobnostně vyzrálí a proto zaujímám stanovisko, že vysokoškolsky vzdělání by měli být všichni pedagogičtí pracovníci.

4.2.1.2 Vzdělávání učitelů základních škol

Základní vzdělávání se v České republice dělí na dva stupně (podrobněji ve IV. kapitole). Vzdělávací program úrovně ISCED 1 (první stupeň ZŠ) žákům poskytuje pevné základní vzdělání ve čtení, psaní a matematice spolu s elementárním porozuměním ostatním předmětům. Úroveň ISCED 2 (druhý stupeň ZŠ) je určen k dokončení základního vzdělání. Vzdělávací programy se na této úrovni skládají

⁸⁶ Spilková, V.: *Současné proměny vzdělávání učitelů*, 2004, s. 62

⁸⁷ <http://www.uhk.cz/cs-cz/Stranky/default.aspx>, 2010

z více předmětů, které vyučují specializovaní učitelé. Cílem tohoto stupně je položit základy celoživotního vzdělávání.⁸⁸

Přestože je dnes příprava učitelů primárních škol poskytována výhradně vysokoškolskými institucemi, názory na danou problematiku se do dnes dělí na dva protichůdné póly.

První přístup zpochybňuje potřebu vysokoškolského magisterského vzdělání. Nejčastěji uváděný argument pro toto stanovisko je, že učivo na 1. stupni základní školy je tak elementární, že na jeho pokrytí stačí znalosti ze střední školy. Osobnostní složka učitele, která se obecně chápe jako velmi určující v této profesi, není příliš osvojitelná a kvalita učitelského působení je tedy výrazně ovlivněna vrozeným talentem. Podle těchto názorů tedy středoškolské vzdělání a jistá dávka osobnostních předpokladů bohatě stačí na výkon profese učitele základní školy a vysokoškolská příprava proto není nezbytná.⁸⁹

Do protikladu se staví názor, který přípravu učitelů primárních škol plně podporuje. Jedním z argumentů je „*nutnost zrušení strukturálních rozdílů mezi učitelskými kategoriemi, neboť všichni učitelé by měli mít stejně kvalitní a stejně dlouhé období přípravy na povolání*“.⁹⁰ Dalším pádným důvodem pro vysokoškolskou přípravu je fakt, že učitel základní školy pracuje s dítětem v nejobtížnějším období školní docházky, které je často rozhodující pro jeho další kariéru. Vytváří podmínky pro práci učitelů na dalších stupních škol a proto je jeho vysoká míra kvalifikace velice žádoucí, neboť svou nekompetentností může napáchat škody.⁹¹

Domnívám se, že argumenty proti vysokoškolskému vzdělání učitelů nemohou vycházet z řad pedagogických pracovníků a ostatních odborníků, kteří se v této problematice pohybují. Jako studentka učitelství pro 2. stupeň ZŠ jsem podrobně seznámena s podmínkami, které jsou na základní škole na učitele kladeny, a troufám si říci, že tuto přípravu nemohou středoškolské instituce obsáhnout.

⁸⁸ UNESCO: *ISCED 97*, s. 35

⁸⁹ Spilková, V.: *Současné proměny vzdělávání učitelů*, 2004, s. 118

⁹⁰ The International Encyclopedia of Education, 1988, s. 5003

⁹¹ Spilková, V.: *Současné proměny vzdělávání učitelů*, 2004, s. 119

Protože je základní škola rozdělena na dva stupně, existují rozdíly mezi vzděláním prvostupňových a druhostupňových učitelů. Každé této skupině pedagogů se budu věnovat zvlášť.

*„Učitel prvního stupně základní školy získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd za měřené na přípravu učitelů 1. stupně základní školy.“*⁹² Po poslední úpravě zákona je studium pětileté a úspěšným absolventům je udělen titul magistr. Rozdělení studia na tříleté bakalářské a následné navazující magisterské není možné. Stupňovitá struktura učitelství 1. stupně není vhodná zejména kvůli charakteru tohoto typu učitelství.⁹³

Studijní program vychází z profilu učitele 1. stupně základní školy, tedy ze skutečnosti, že učitel musí být způsobilý vyučovat všechny předměty učebního plánu včetně výuky cizích jazyků. Tento studijní obor je v současnosti koncipován tak, aby vyhovoval moderním trendům současné pedagogiky a vzdělávání učitelů. Do studia je zahrnut modul pedagogicko – psychologický, modul předmětový včetně předmětových didaktik a modul praxí. Těžiště této přípravy tvoří pedagogicko – psychologická a oborově didaktická příprava.

Absolvent tohoto programu získá znalosti a dovednosti v oblasti jazykové, matematicko – přírodovědné a vlastivědné, hudební, tělesné, výtvarné a pracovní. Vyznačuje se širokým kulturním rozhledem, disponuje vědomostmi, které podporují zdraví a prevenci nežádoucích aktivit a projevů technologie. Je také schopen působit na žáky ve smyslu společenských změn, řešit pedagogické problémy a hodnotit svou pedagogickou činnost. V neposlední řadě získává absolvent předpoklady k tvůrčímu, sebereflektivnímu a autoreglativnímu rozvoji.⁹⁴

Přijímací řízení tohoto oboru se na všech pedagogických fakultách shoduje v nutnosti prokázat se maturitním vysvědčením a také písemný potvrzením s výsledkem foniatrického a logopedického vyšetření od certifikovaného odborníka. Každá fakulta si ovšem stanovuje požadavky na průběh a obsah samotného přijímacího řízení.

⁹² Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, 24.9.2004, § 7

⁹³ Spilková, V.: *Současné proměny vzdělávání učitelů*, 2004, s. 123

⁹⁴ <http://www.upol.cz/skupiny/zajemcum-o-studium/studijni-obory/>, 2010

Například na Univerzitě Karlově v Praze musí uchazeč složit ústní zkoušku, doložit potvrzení z určité formy praxe s prací s dětmi předškolního věku a body může získat i za dobré známky z maturitního vysvědčení.⁹⁵ Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích stanovuje přijímací řízení na písemný test z mluvnice českého jazyka a talentovou praktickou zkoušku ze hry na hudební nástroj.⁹⁶ Univerzita Palackého přijímací zkoušky omezila na test obecných studijních předpokladů.⁹⁷

Přijímací zkoušky se na školách liší, ovšem jeden aspekt chybí na všech pedagogických fakultách. Podle mého názoru by součástí těchto přijímacích zkoušek měl být určitý psychologický test. Učitelská profese je jedním z povolání, které nemůže vykonávat každý člověk a přestože se někomu může podařit úspěšně školu dokončit, neznamená to, že jeho charakter je vhodný pro práci s dětmi.

Na závěr studia vykoná student státní závěrečnou zkoušku z pedagogiky a psychologie, z českého jazyka a literatury s didaktikou, z matematiky s didaktikou a jednoho prohloubeného předmětu dle vlastního výběru (hudební, tělesná nebo výtvarná výchova, cizí jazyk nebo speciální poruchy učení a chování). Nutnou součástí závěrečné zkoušky je obhajoba diplomové práce.

Vzdělávání učitelů 2. stupně základních škol je v současnosti rovněž poskytováno pedagogickými fakultami a nižší vzdělání akceptovatelné již není. „Učitel druhého stupně základní školy získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy.“⁹⁸

Od školního roku 2007/2008 se studijní obor učitelství 2. stupně základní školy na všech pedagogických fakultách dělí na bakalářskou a navazující magisterskou část. Protože na 2. stupni základní školy již vyučují předmětoví učitelé, od počátku studia si student volí zpravidla dva předměty do své aprobační.

Tříleté bakalářské studium předpokládá pokračování v pozdějším navazujícím

⁹⁵ <http://www.pedf.cuni.cz/index.php?menu=22>, 2010

⁹⁶ <http://www.pf.jcu.cz/>, 2010

⁹⁷ <http://www.upol.cz/skupiny/zajemcum-o-studium/studijni-obory/>, 2010

⁹⁸ *Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*, 24.9.2004, § 8

magisterském oboru a je více soustředěno na odbornost předmětů v aprobaci. Součástí přijímací zkoušky na tyto obory jsou testy všeobecných studijních předpokladů a písemné testy ze zvolených předmětů aprobace. Studium je ukončeno státní závěrečnou zkouškou zaměřenou na dva aprobační předměty. Součástí závěrečné zkoušky je i obhajoba bakalářské práce. Po ukončení studia může jít absolvent do praxe, ovšem pouze jako asistent učitele.

Dvouletý navazující magisterský obor je určen absolventům bakalářského studijního programu. Cílem je připravit uchazeče na práci s dětmi na 2. stupni základní školy. Důraz se klade na předměty pedagogicko – psychologických disciplín, na oborové didaktiky a také na povinnou praxi na základních školách. Po úspěšném dokončení tohoto studia je absolvent připraven vyučovat své aprobační předměty na 2. stupni základní školy.

Jsem studentkou posledního ročníku učitelství 2. stupně, který nebyl strukturován na bakalářské a magisterské a považuji to za velké štěstí. Osobně nejsem zastáncem této diferenciaci našeho vzdělání.

Autor článku „Může se bakalář učitelství uživit“ z Učitelských novin z roku 2004 ostře kritizuje tehdejší návrhy na strukturalizaci učitelského vzdělání. Plně se ztotožňuji s jeho názorem, že by v našem státě měly existovat obě varianty (strukturované i nestrukturované), jak je tomu v některých evropských státech. Někteří studenti těchto bakalářských programů mohou zjistit, že učitelskou profesi vykonávat nechtějí a po třech letech mohou snadno přejít na navazující program v jiném oboru. Naopak studenti, kteří mají o tuto profesi opravdový zájem a náhodou neuspějí v přijímacím řízení na navazující magisterské studium, se s pouhým bakalářským titulem v oboru neuplatní.⁹⁹

4.2.1.3 Vzdělání učitelů středních škol

„Úroveň ISCED 3 (střední škola) začíná obvykle po ukončení povinné školní docházky, je zde větší specializace než na předchozím druhém stupni základní školy a

⁹⁹ Doubrava, L.: *Může se bakalář učitelství uživit?*, 2004

*také učitelé často potřebují vyšší kvalifikaci nebo specializaci.*¹⁰⁰ Mezi středoškolské instituce řadíme gymnázia, střední odborné školy zakončené maturitou, střední odborná učiliště a střední konzervatoře.

*„Učitel všeobecně vzdělávacích předmětů střední školy získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů střední školy.“*¹⁰¹

Středoškolský učitel může získat kvalifikaci i na jiných odborných školách než je pedagogická fakulta, čímž se v tomto oddílu ale nebudu zabývat. Studijní program učitelství pro střední školy představuje ucelenou přípravu učitelů různých předmětů pro jejich výuku na středních školách.

Bakalářské studium je ve své podstatě založeno neučitelsky, proto je pedagogicko – psychologická složka, didaktika aprobačních předmětů i pedagogická praxe plně obsažena v navazujícím magisterském modulu. Povinné praxe na středních školách mají stejný charakter jako praxe pro učitele škol základních. Navazující dvouleté magisterské studium může být dvouoborové nebo jednooborové.

Přijímací zkoušky se skládají písemně z aprobačních předmětů, podmínkou je ukončené bakalářské studium. Závěr studia je totožný se závěrem studia učitelství pro základní školy. Státní zkouška se skládá z pedagogicko – psychologického základu, praxe, oborových předmětů a obhajoby závěrečné diplomové práce. Absolventům je udělen titul magistr.

4.2.2 Švédské království

Stejně jako v České republice, i ve Švédsku lze získat kvalifikaci pro učitelské povolání na různých typech škol. Já svou pozornost opět zaměřím na pedagogické instituty, které hrají tu nejdůležitější roli v učitelské přípravě a podobně jako u nás také připravují největší procento učitelů.

Od roku 1977 je vzdělání švédských učitelů a pedagogických pracovníků jednotně přesunuto na vyšší úroveň což znamená, že učitelé všech stupňů škol,

¹⁰⁰ UNESCO: *ISCED 97*, s. 37

¹⁰¹ *Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*, 24.9.2004, § 9

vychovatelé a pracovníci v různých dětských centrech musí být vzdělávání na vysokých školách nebo univerzitách.¹⁰²

Ve Švédsku existují dva typy učitelských ústavů. První typ označuje autorka K. C. Cotter ve svém článku jako „velké školy“ (large schools) a jsou to čtyři pedagogické fakulty při univerzitách ve Stockholmu, Göteborgu, Malmö a Uppsale. Druhý, běžnější typ učitelského ústavu je označen jako „malé školy“ (small schools) a představuje tzv. školy učitelského vzdělání (Schools of Teacher Education). Tyto školy jsou zřizovány při vysokých školách (Högskolan) a v současnosti jich je na švédském území jedenáct. Nalezneme je ve městech Umeå, Falun, Gävle, Härnösand, Jonköping, Kalmar, Karlstad, Kristianstad, Linköping, Luleå a Växjö.¹⁰³

4.2.2.1 Vzdělávání učitelů mateřských škol

V dnešní době je ve Švédsku málo veřejných mateřských škol, většina z nich jsou čistě soukromé. Přestože jsou většinou velice drahé, jsou z důvodu vysoké zaměstnanosti švédských žen plně využívány.¹⁰⁴

Příprava učitelů mateřských škol je ve Švédsku poskytována vysokými školami pro učitelské vzdělání. Studium je zpravidla tříleté a jeho součástí jsou pedagogicko-psychologická příprava, příprava v oblasti sociálních a zdravotních věd, mateřský jazyk, esteticko-výchovné předměty, environmentální výchova, komunikace a hlavně pedagogická praxe.

Podmínkou pro přijetí do tohoto programu je ukončené střední vzdělání, které je ve Švédsku tříleté. Většina uchazečů přichází ze střední, výchovně zaměřené školy, která ale neposkytuje oprávnění přímého vstupu do praxe. Na těchto školách lze také absolvovat krátkodobý kurz pro práci s dětmi v nestálých, předškolních zařízeních (např. letní tábory), která odbornou kvalifikaci nevyžadují.¹⁰⁵

Absolvent může získat bakalářský titul (bakalář pedagogiky), popřípadě univerzitní diplom vychovatelství nebo univerzitní diplom pro výchovu ve volném

¹⁰² Váňová, M.: *Příprava učitelů ve vybraných evropských zemích*, 1997, s. 58

¹⁰³ Cotter, K. C.: *Teacher Education in Sweden*, s. 3

¹⁰⁴ Cotter, K. C.: *Teacher Education in Sweden*, s. 1

¹⁰⁵ Spilková, V.: *Současné proměny vzdělávání učitelů*, 2004, s. 50

čase. Všechny tyto typy diplomů umožňují přímý vstup do praxe.¹⁰⁶

4.2.2.2 Vzdělávání učitelů základních škol

Učitelé základních škol jsou rovněž vzděláváni na vysokých školách pro učitele. Jelikož je systém povinného vzdělávání na švédských základních školách rozdělen do tří etap, je podobně děleno i vzdělávání pro učitele tohoto typu škol. Každá škola pro učitelské vzdělávání je rozdělena na dvě „výzkumná působiště“ (two laboratory schools) – na učitele první až šesté třídy a na učitele třídy sedmé až deváté. Na těchto školách jsou poskytovány čtyři typy přípravy podle pozdější učitelské specializace.

První program je věnován třídním učitelům prvního až třetího ročníku, druhý program učitelům čtvrtých až šestých tříd. Ve švédském systému nastupují předmětoví učitelé až na poslední tři roky základní školy a těm je také věnován třetí program, kde si studenti kromě obecného pedagogického základu vybírají svou specializaci.

Na výběr mají pět alternativ předmětových kombinací, kterými jsou jazyky (švédština a angličtina v kombinaci s němčinou a francouzštinou, švédština jako druhý jazyk v kombinaci s dalším jazykem a mateřským jazykem imigrantů), společenskovědní obory (občanská výchova, zeměpis, dějepis a nauka o náboženstvích), přírodovědné předměty, matematika s přírodovědnými obory a poslední kombinaci tvoří nauka o dítěti, domácí hospodaření, tělesná výchova, výtvarná, hudební a pracovní výchova v kombinaci s matematikou a švédštinou jako druhým jazykem.¹⁰⁷

Čtvrtý program je určen učitelům handicapovaných dětí ve speciálních třídách, školách a nemocničních ústavech. Je zajímavé, že absolventi učitelských ústavů a uchazeči o místo učitele handicapovaných dětí musí nejprve absolvovat nejméně roční praxi jako třídní nebo předmětový učitel. Během této praxe navštěvují speciální přípravný program ve velice pokročilé psychologii a pedagogické a speciální metodologii.

¹⁰⁶ Váňová, M.: *Příprava učitelů ve vybraných evropských zemích*, 1997, s. 60

¹⁰⁷ Váňová, M.: *Příprava učitelů ve vybraných evropských zemích*, 1997, s. 60

Škola budoucím učitelům poskytuje jak akademickou, tak profesionální přípravu. V roce 2000 se švédský parlament rozhodl o nové strategii učitelského vzdělávání. Učitelské vzdělávání bylo úzce propojeno s určitým výzkumem v oblasti pedagogiky a psychologie. Podle ministerstva školství výzkum podporuje učitelské vzdělávání a také práci škol samotných.¹⁰⁸

Díky podrobnému prostudování literatury a nejrozličnějších tiskovin o vzdělávání švédských učitelů jsem získala určitý náhled na danou problematiku a došla k závěru, že příprava v teoretické oblasti se příliš neliší od té, kterou poskytují české pedagogické fakulty. Škola poskytuje přednášky pro velké počty studentů i semináře a cvičení pro malé skupinky, kde se provádějí nejrozličnější diskuse, demonstrace a analýzy poznatků nasbíraných během praxe. Důležitým aspektem ve studiu učitelství je studium odborné literatury a také společná i samostatná práce na projektech.

Za zmínku ovšem stojí systém praxí, který mne zaujal. Autorka článku „Teacher Education in Sweden“ popisuje metodologické předměty jako velice užitečné pouze tehdy, jsou – li tyto poznatky a vědomosti přímo zahrnuty a ověřovány v praktické přípravě studentů učitelství.

Každý semestr studia obsahuje konkrétní počet dnů, které studenti tráví ve cvičných laboratořích a přidružených základních školách. Jejich úkolem je nejprve pozorovat vyučovací jednotky, později se aktivně zapojovat do vyučovacího procesu.

Na počátku studia vytvoří studenti skupiny přibližně o pěti členech, které se nemění po celou dobu jejich působení na škole. Během praxe se studenti v rámci skupiny pozorují, navzájem hodnotí a díky neměnnosti skupiny pozorují své zlepšování.

V předposledním semestru musí každý student strávit 30 hodin týdně jako učitel na základní škole v provincii, ve které studuje. Během této praxe, kterou bychom označili jako „souvislou“, na studenta dohlíží cviční učitelé i jeho profesori ze školy. Během praxe je nutné se jednou až dvakrát týdně hlásit ve škole u svého vyučujícího a prokázat se rozpracovaným portfoliem s přípravami na jednotlivé hodiny.

Protože všechny tři stupně základní školy obsahují tři ročníky, student musí vykonat praxi alespoň ve dvou ročnících toho stupně základní školy, na kterém chce

¹⁰⁸ European Educational Research Journal, 2008, s. 158

vyučovat. Za tuto závěrečnou praxi student od školy pobírá plat ve výši tří čtvrtin platu začínajícího učitele.

V posledním semestru se student vrací z praxe zpět do školy a soustředí se na podrobnou analýzu svého dosavadního působení na základní škole a dále na principy organizování školní práce a také určitý vzdělávací výzkum. Hlavním cílem a zaměřením práce studenta posledního semestru je zdokonalení a pochopení vlastních učebních stylů na základě kvalitního pozorování.¹⁰⁹

Kritéria pro přijetí na školy pro budoucí učitele základních škol jsou značně odlišná od těch našich. Předpokladem pro přijetí ke studiu je úspěšné absolvování tříleté přírodovědné nebo humanitní střední školy podle zvoleného oboru. O žádném typu přijímacích zkoušek ve formě testů se v žádné literatuře ani na stránkách těchto švédských škol nezmiňují.¹¹⁰

Učitelé všech stupňů základní školy získávají bakalářský titul (bakalář pedagogiky). Magisterský titul je na základních školách vyžadován pouze od vedoucích pedagogických pracovníků, jakými jsou většinou ředitelé a školní psychologové.¹¹¹

4.2.2.3 Vzdělávání učitelů středních škol

Na počátku tohoto oddílu je nutné se zmínit o současné podobě švédských středních škol, které se výrazně odlišují od těch českých. „*V nové všeobecné vyšší sekundární (střední) škole, která byla poprvé zavedena v roce 1992 a byla v plném rozsahu realizována od počátku školního roku 1995/1996, je veškeré vzdělání organizováno ve formě studijních programů v délce tří let. Celkem je k dispozici šestnáct národních programů, z nichž je čtrnáct zaměřeno odborně a dva z nich připravují studenty pro univerzitní studium.*“¹¹²

Jak již bylo zmíněno v úvodu podkapitoly č. 4.2.2, učitelské vzdělávání je realizováno na jedenácti vysokých školách a čtyřech pedagogických fakultách patřících pod univerzitu. Středoškolští učitelé se vzdělávají většinou na univerzitách,

¹⁰⁹ Cotter, K. C.: *Teacher Education in Sweden*, s. 9

¹¹⁰ Váňová, M.: *Příprava učitelů ve vybraných evropských zemích*, 1997, s. 59

¹¹¹ Váňová, M.: *Příprava učitelů ve vybraných evropských zemích*, 1997, s. 60

¹¹² Váňová, M.: *Příprava učitelů ve vybraných evropských zemích*, 1997, s. 61

zatímco příprava pro učitele preprimárního a primárního vzdělávání je poskytováno vysokými školami.

Středoškolští učitelé se vzdělávají v mnoha oborech a většinou volí kombinaci dvou předmětů do své aproby. Podobně jako vzdělávání učitelů základního školství, je tato pedagogická příprava rozložena mezi oborové předměty, pedagogický základ v předmětech pedagogika a psychologie a pedagogickou praxi, která se příliš neliší od podoby praxe studentů učitelství vzdělávání základního. Obsah veškeré přípravy je orientován na budoucí profesi. Cílem je maximální kvalifikace pro vyučování daného oboru a řešení didaktických problémů v rámci praxe.¹¹³

Ke studiu učitelství na vyšší sekundární škole musí uchazeč splňovat obecné požadavky pro přijetí na univerzitu, což znamená dokončenou střední školu, nejlépe gymnázium. Jsou zde stanoveny i určité požadavky ve formě vstupních testů z oblasti dvou aprobačních předmětů, které si student vybírá od počátku studia.

Po úspěšném složení státních závěrečných zkoušek je absolventovi udělen titul magistr, který ho opravňuje ve výkonu profese učitele na střední škole a umožňuje přímý vstup do praxe.¹¹⁴

4.2.3 Shrnutí

V obou zemích se výrazně liší vzdělávací systémy zejména z hlediska délky jednotlivých stupňů škol a obsahu vzdělávání, což má i značný vliv na přípravu učitelů.

Prvním rozdílem, který považuji za důležitý, je způsob přípravy učitelů pro školy mateřské. Zatímco v Čechách stále existují středoškolské instituce, které absolventům s maturitou umožňují výkon povolání učitelů ve školách, ve Švédsku je příprava i těchto pedagogických pracovníků zahrnuta v instituci vysokoškolské. Přestože může být těmto učitelům udělen v uvozovkách pouhý vysokoškolský diplom bez titulu bakalář, středoškolské vzdělání výkon této profese neumožňuje.

¹¹³ Váňová, M.: *Příprava učitelů ve vybraných evropských zemích*, 1997, s. 60

¹¹⁴ Váňová, M.: *Příprava učitelů ve vybraných evropských zemích*, 1997, s. 60

Zaměříme – li se na rozdíly ve vzdělávání učitelů škol základních, nalezneme mnoho odlišností. Prvním zarážejícím faktem je, že uchazeči o toto studium ve Švédsku neskládají žádné přijímací zkoušky a prokazují se pouze středoškolským vysvědčením.

Osobně jsem toho názoru, že by měly tyto školy klást přísnější kritéria na výběr svých studentů. Učitelskou profesi považuji za velice odpovědnou práci, která vyžaduje nejen odbornou kvalifikaci, ale i určitý soubor psychických dispozic. Proto bych jako nutné kritérium pro přijetí do těchto studijních programů vyžadovala i psychologické testy, které již v raném počátku odhalí nevhodné kandidáty na tuto profesi. Toto chybí i na českých pedagogických fakultách.

Zajímavý je i systém praxí v obou zemích. Nemůžeme tvrdit, že by jedna ze zemí pedagogickou praxí studentů podceňovala. Rozdíl je spíše v materiální stránce, kdy v Čechách jsou finančně ohodnoceny školy (cviční učitelé), které praxi poskytují, zatímco ve Švédsku dostanou finanční odměnu samotní studenti.

Oborová učitelé na druhém stupni základní školy v České republice se od těch švédských liší nejen přípravou, ale zejména náplní práce. V Čechách si student učitelství druhého stupně volí dva předměty do své aprobace a téměř na všech pedagogických fakultách může svou kombinaci zvolit dle vlastního výběru. Na švédských základních školách učí oborová učitelé v sedmém až devátém ročníku, ovšem předměty do aprobace si volí podle předmětových kombinací, které obsahují zpravidla tři až šest předmětů.

Je třeba také zmínit, že švédským učitelům základních škol stačí k výkonu profese bakalářský titul, který v Čechách neumožňuje start kariéry učitele základní školy. V Čechách se učitelé základních škol připravují výhradně na univerzitách, ve Švédsku je univerzitní vzdělání určeno pro učitele středních škol. Teprve ti si do své aprobace volí pouze dva předměty a tím se jejich příprava a náplň práce podobá našim učitelům z druhého stupně ZŠ.

V kapitole zabývající se politickými podmínkami těchto dvou zemí jsem se zmínila o vysokém počtu přistěhovalců, se kterými musí švédský vzdělávací systém do jisté míry počítat. Proto se učitelé základních škol mohou specializovat i v jazyce přistěhovalců či menšiny (např. finština), aby mohli efektivně s těmito žáky pracovat. Neumím si představit, že by se český student učitelství dobrovolně vzdělával

například ve vietnamštině z důvodu, že se může s vietnamským žákem ve své třídě později setkat.

5. Další možnosti vzdělávání učitelů

„Další vzdělávání učitelů chápeme jako subsystém vzdělávací soustavy, který by měl být přínosem pro učitele i žáky, pro školu a její celkovou atmosféru, a ve svých dlouhodobých důsledcích pro celou společnost.“¹¹⁵

Kohnová ve svém díle dále rozepisuje několik tezí, které další vzdělávání charakterizují jako systematický a nepřetržitý proces, který navazuje na pregraduální vzdělání a trvá po celou dobu učitelovy profese (je to tedy vzdělávání učitelů v činné službě). Jedná se o celoživotní rozvíjení profesních kompetencí učitele a také o jeho osobnostní rozvoj. Autorka další vzdělání učitelů (dále jen DVU) označuje také jako *„nejefektivnější formu vyrovnávání obsahu i metod vzdělávání i výchovy ve školství s rychlými proměnami v hospodářsko – technickém i kulturně – sociálním kontextu“*.¹¹⁶

Další vzdělávání lze také označit jako nejvýznamnější oblast profesního rozvoje učitelů. Za profesní rozvoj považujeme jakoukoliv činnost, díky které se rozvíjejí individuální schopnosti, znalosti a další charakteristiky povolání učitele. Patří sem například samostudium, poznatky získané z vlastní učitelské praxe a právě rozsáhlá oblast dalšího vzdělávání.¹¹⁷

V koncipování dalšího (postgraduálního) vzdělávání pedagogických pracovníků se mohou projevit celostátní, regionální, místní i individuální potřeby a priority, což vyžaduje velkou odpovědnost a koordinaci této formy vzdělávání, aby se to stalo co nejefektivnějším. Všeobecně platí, že je DVU koncipováno a permanentně aktualizováno na základě zásad a potřeb vzdělávací politiky v zemi.¹¹⁸

5.1 Profesní rozvoj učitele

S problematikou profesního rozvoje učitele bezprostředně souvisí modely rozvoje profesní kompetence, která je většinou spojována s oblastí profesního vzdělávání, a to jak přípravného, tak především dalšího. Pro jasnější pochopení

¹¹⁵ Kohnová, J.: *Další vzdělávání učitelů ZŠ a SŠ*, 1995, s. 7

¹¹⁶ Kohnová, J.: *Další vzdělávání učitelů ZŠ a SŠ*, 1995, s. 7

¹¹⁷ Walterová, E.: *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*, 2000, s. 139

¹¹⁸ Walterová, E.: *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*, 2000, s. 139

profesního rozvoje učitele přikládám tabulku znázorňující fáze vývoje profesní dráhy.

Tabulka 3 - Fáze vývoje profesní dráhy učitele

1. – 5. rok praxe	<i>vstup do profese</i>	přežití, objevování, stabilizace
5. – 11. rok praxe	<i>experimentace, diversifikace</i>	hledání nových výzev jako obrana před obavou ze stagnace
12. – 19. rok praxe	<i>inventura uprostřed kariéry</i>	pokles ambicí a potřeby dokazovat svou hodnotu, přehodnocování kariérních cílů
19. – 30. rok praxe	<i>A. zklidnění</i>	zvýšení sebedůvěry, uvolnění
	<i>B. konzervatismus</i>	skeptický postoj k reformám
31. – 40. rok praxe	<i>odpoutávání</i>	smíření

Zdroj: Pišová, M.: Procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora, 2005, s.50

Autorka zdůrazňuje, že proces vývoje profesní dráhy „není v žádném případě kontinuální a lineární. Je to naopak proces individuálně odlišný, který jako pravidlo zahrnuje stagnace, regrese, diskontinuity a slepé uličky.“¹¹⁹

David Berliner rozpracoval výsledky výzkumů začínajících a zkušených učitelů a stanovil několik podob tohoto povolání, kterými učitel v závislosti na nabývajících zkušenostech prochází.

1. **Začínající učitel** (*beginner*) se ve třídě zaměřuje na okamžité přežití pomocí jednoduchých technik. Soustřeďuje se zejména na obsah, krátkodobé plánování a okamžité reakce v pedagogických situacích.
2. U **pokročilého začátečníka** (*advanced beginner*) se vyučovací postupy pomalu automatizují a nabývají rutinní povahy. Jeho pozornost se přesouvá od vlastního výkonu k celkovému vnímání procesů vyučování a s tím je spojena schopnost klást si otázky co, proč a jak ve třídě dělá.
3. **Kompetentní učitel** (*competent teacher*) už má vlastní repertoár strategií, díky kterým se vyrovnává s běžnými situacemi ve třídě. V této fázi profesního růstu má již dostatek sebedůvěry pro improvizaci. Pozornost se od samotného obsahu přesouvá na žáka a jeho potřeby.
4. **Zkušený učitel** (*proficient teacher*) svůj profesní výkon řídí intuicí ve spojení s přesně stanovenými pravidly. Rozvíjí komplexní řešení pedagogických

¹¹⁹ M.: *Procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*, 2005, s.50

situací a vyučování je stále více zaměřeno žáků.

5. **Expert** (*expert*) představuje nejvyšší stupeň profesního rozvoje. Učitelův výkon je plynulý, zdánlivě nevynakládá žádné zvláštní úsilí.¹²⁰

5.2 Evropská dimenze dalšího vzdělávání učitelů

Rok 1985 je považován za výchozí bod, kdy přestala platit myšlenka, že je vystudování oboru postačující pro celou profesní dráhu učitele. V tomto roce byla v materiálech Konference evropských ministrů školství uveřejněna stanoviska o vzdělávací politice v oblasti DVU v zemích tehdejší evropské dvanáctky. Dalšímu vzdělávání tak byl připsán „*strategický význam jako nástroj inovace osnov, aktualizace znalostí prevence zaostávání vzdělávací odezvy za ekonomickou změnou*“.¹²¹

Růst dalšího vzdělávání učitelů požadoval vytvoření nové organizace a koordinace mezi centrální vládou, místní správou a učitelstvem. Byly tedy zavedeny nové formy spolupráce mezi centrální vládou a učitelskými sdruženími. Např. ve Španělsku vznikla Učitelská střediska, v Itálii Regionální instituty pro výzkum a vyučování apod.

Vytvoření těchto nových organizovaných institucí určilo vztah mezi centrální a místní správou, kdy region působí jako operační základna a ústřední správě je ponecháno financování a určování v oblasti státních priorit. Tento model je velmi výrazný ve skandinávských zemích, kde je organizování postgraduálního vzdělávání záležitostí místních školských autorit.¹²²

Status a podmínky DVU v evropských zemích se liší ve výběru témat a čase konání, v zajišťování účasti atd. Obecně ovšem musí platit, že by účast v kurzech dalšího vzdělávání měla mít za následek pozitivní změnu vyučovací praxe ve třídě.

Pracovníci ve vedoucích pozicích, například ředitelé, školitelé inspektoři atd., hrají klíčovou roli v zavádění optimálních podmínek pro účinné vyučování a

¹²⁰ Berliner, D.: *Teacher Expertise*, 1995, s. 47-48

¹²¹ Walterová, E.: *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*, 2000, S. 140

¹²² Kohnová, J.: *Další vzdělávání učitelů ZŠ a SŠ*, 1995, s. 15

v úspěšné realizaci inovací a reforem. Těmto osobám by měla být z hlediska dalšího vzdělání věnována zvláštní pozornost.¹²³

Obecně se hovoří o pěti různých cílech, které jsou na DVU kladeny. Jedná se o zdokonalování profesionální dovednosti, vnitřní rozvoj škol, zdokonalování vyučovacího a učebního procesu, inovační politiku a změny ve vzdělávání a osobní rozvoj učitelů. První dva jsou v národních zprávách evropských zemí nejvíce zdůrazňovány.¹²⁴

Rozdíly zjištěné komparací školských politik neodhalily odlišnosti ve volbě cílů postgraduální učitelské přípravy, ale různou rovnováhu v důrazu na jednotlivé úseky další přípravy, což ovlivňuje výběr dlouhodobých strategií v jednotlivých zemích Evropy.¹²⁵

5.3 Česká republika

Síť institucí zajišťující další vzdělávání učitelů a pedagogických pracovníků v České republice je zajištěna na třech úrovních.

První úroveň je celostátní (centrální), kterou tvoří ministerstvo školství, rada pro DVU a pedagogických pracovníků, výzkumné pracoviště. Je nutné podotknout, že výzkumná práce zatím nemá dostatečnou podporu a určitá centrální instituce pro další vzdělávání dosud chybí.

Na této úrovni by měla být zajištěna koncepční a politická úroveň a základní podmínky pro postgraduální vzdělávání učitelů, jakými jsou financování, stanovení vzdělávacích priorit a cílů, legislativní normy, tvorba základních celostátních vzdělávacích programů a v neposlední řadě stanovení základních kritérií pro evaluaci DVU.¹²⁶

Druhým stupněm je regionální (krajská) úroveň, kterou tvoří pedagogická centra a vysoké školy. Některá pedagogická centra pracují na velmi vysoké úrovni, ovšem ne ve všech regionech jsou dostatečně stabilizovaná pracoviště. Na této úrovni by měla být zajištěna realizace centrálních cílů a programů, vzdělávání pracovníků

¹²³ Kohnová, J.: *Další vzdělávání učitelů ZŠ a SŠ*, 1995, s. 15

¹²⁴ Kohnová, J.: *Další vzdělávání učitelů ZŠ a SŠ*, 1995, s. 15

¹²⁵ Kohnová, J.: *Další vzdělávání učitelů ZŠ a SŠ*, 1995, s. 20

¹²⁶ Walterová, E.: *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*, 2000, s. 143

okresních pracovišť postgraduální učitelské přípravy. Tato pracoviště by měla realizovat dlouhodobé kurzy, specializovaná školení a také vzdělávání učitelů středních škol.¹²⁷

Do roku 2000 existovala pouze 4 pedagogická centra pro další přípravu učitelů a pedagogických pracovníků. 1. června 2000 bylo ustanoveno 14. krajských pedagogických center pro DVU. O základních činnostech těchto pedagogických center se zmiňují na předchozích řádcích.¹²⁸

Poslední kategorií je místní (okresní) úroveň, která byla nejrozsáhleji vytvořena spontánními aktivitami učitelů a pracovníků nižší úrovně školské správy. *„Ve většině okresů je zajišťována činnost metodických kabinetů, okresních metodiků a soustavná spolupráce učitelů okresu v metodické i odborně – předmětové oblasti. Dále je zajištěna vzdělávací činnost zaměřená na vnitřní rozvoj školy, vzdělávání skupin učitelů podle typů škol, předmětů, zaměření, specializace ale i zájmů, vzdělávání učitelských kolektivů jednotlivých škol a zajištěny jsou i programy pro řešení problémů školy.“*¹²⁹

Učitel by měl mít s tímto zařízením pravidelný a přímý kontakt a proto zde hraje významnou roli dopravní dostupnost a minimální časové ztráty při cestě do tohoto zařízení.

Okresní zařízení další přípravy učitelů vznikala decentralizovaně, nezávisle na sobě, proto se od sebe značně liší. Můžeme je zařadit do třech základních typů pracovišť, kterými jsou pracoviště na školském úřadě (většinou pedagogicko – organizační oddělení), samostatné zařízení pro DVU a středisko služeb škole, které je pověřeno další přípravou učitelů.¹³⁰

Přestože se od sebe tato zařízení liší, mají podobnou strukturu. Jejich činnost je založena na logice fungování školství na okresní úrovni. Tato zařízení tedy plní funkce metodické, poradenské, konzultační, vzdělavatelské, informační a další nezbytné služby a servis.

¹²⁷ Walterová, E.: *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*, 2000, s. 143

¹²⁸ Kohnová, J.: *Specifická funkce dalšího vzdělávání učitelů na úrovni okresů*, 2001, s. 140

¹²⁹ Walterová, E.: *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*, 2000, s. 144

¹³⁰ Kohnová, J.: *Specifická funkce dalšího vzdělávání učitelů na úrovni okresů*, 2001, s. 135-136

Na všech úrovních (celostátní, regionální, místní) těchto institucí pro DVU působí řada další realizátorů dalšího vzdělání, kterými jsou především vysoké školy a dále zařízení jiných rezortů (např. další ministerstva), profesní učitelské asociace, zahraniční subjekty, nadace a občanská sdružení, ale i privátní instituce.

„Ovšem tyto další instituce mohou na rozdíl od resortních zařízení a vysokých škol realizovat pouze omezené spektrum vzdělávacích potřeb. Toto poskytované vzdělávání je především odborově profilované ve specializovaném oboru, ale žádná z těchto institucí neposkytuje programy dlouhodobě zaměřené na systematický rozvoj školy, učitelů nebo vzdělávacích programů.“ V některých specializovaných vzdělávacích programech (např. informační technologie) se jedná o významný přínos, ovšem chybí zde orientace na potřeby školy, didaktiku a znalost školské problematiky.¹³¹

Pro koncipování systému DVU je nutné posoudit jeho stávající zaměření a formulovat vhodné změny podle toho, jaký je komplexní vzdělávací záměr, jaký je požadavek na funkci a cíle školy, co požaduje samotný učitel, jaký je stav současné české školy a nakolik naše očekávání a požadavky plní.

Formy dalšího vzdělávání učitelů se dělí na dva základní typy – studijní (kvalifikační) formy a průběžné vzdělávání.

Studijní forma vede k získání kvalifikace, doplnění vzdělání, rozšíření vzdělání o aprobovanost pro nový vyučovací předmět, k získání specializace nebo k získání kvalifikace pro výkon specifické funkce ve školství.¹³² Kvalifikační vzdělávání je s ohledem na požadovanou standardizaci kurikula, odbornou úroveň a závazně platnou certifikaci takovým druhem DVU, které nutně musí garantovat vysoké školy.

Tento typ studia ovšem nelze realizovat jako plnohodnotné vzdělání a nemůžeme ho stavět na stejnou úroveň jako učitelské vzdělání pregraduální. Tyto formy vzdělávání jsou určeny především pro skupiny účastníků s přesně vyhrazenými záměrem a objektivně zvoleným obsahem.¹³³

¹³¹ Kohnová, J.: *Specifická funkce dalšího vzdělávání učitelů na úrovni okresů*, 2001, s. 133

¹³² Kohnová, J.: *Specifická funkce dalšího vzdělávání učitelů na úrovni okresů*, 2001, s. 134

¹³³ Walterová, E.: *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*, 2000, s. 145

Druhým typem DVU je průběžné vzdělávání, které je nejrozšířenější a nejznámější formou další přípravy učitelstva. Tato forma by měla pomáhat realizaci záměrů vzdělávací politiky, zajistit efektivní realizaci celostátních programů a vzdělávacích požadavků, řešení aktuálních potřeb. Průběžné vzdělávání by ale také mělo odpovídat na požadavky učitelů, potřeb škol a žáků v jednotlivých lokalitách. „Jedná se o jednotlivé vzdělávací akce, kurzy, vzdělávací cykly, letní cykly, přípravná vzdělávání pro následné kvalifikační profesní studium apod.“¹³⁴

Akreditace pro tuto formu studia mohou získat zařízení pro DVU na všech úrovních rezortní sítě dalšího vzdělávání, ale i další poskytovatelé mimo oblast školství včetně soukromých institucí.

Prioritním předpokladem pro kvalitní postgraduální přípravu učitelů je zajištění kvalitních vzdělávacích pro různé úrovně. Patří mezi ně interní členové institucí pro další vzdělávání učitelů nebo učitelských středisek, kteří pracují s učiteli, organizují akce, ale většinou se neúčastní výzkumu.

Dalšími školiteli v oblasti přípravy učitelů jsou lektori na univerzitách a jiných vysokých školách, kteří jsou kromě výuky odpovědní také za výzkum a specializaci v různých oborech pedagogických věd.

Významnou úlohu v dalším vzdělávání mají také inspektoři a poradci, kteří dobře znají školy a třídy a proto jsou jejich rady vyhledávány na státní i regionální úrovni.

Značnou kapacitu dalšího vzdělávání tvoří samotní učitelé, kteří disponují obrovským zdrojem cenných zkušeností, které je třeba využít ve prospěch ostatních pracovníků. Musí k tomu ovšem být vhodná atmosféra a tito učitelé by měli být uvolňováni na akce dalšího vzdělání.¹³⁵

5.4 Švédské království

Švédské školství je na rozdíl od toho českého silně decentralizováno, což se projevuje i v systému dalšího vzdělávání učitelů a pedagogických pracovníků.

¹³⁴ Walterová, E.: *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*, 2000, s. 146

¹³⁵ Walterová, E.: *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*, 2000, s. 147

Jak již bylo naznačeno, v těchto záležitostech ponechávají skandinávské země hlavní slovo provinciím, obcím a školám, zatímco stát má na starost pouze financování a určení obecných cílů vzdělávání, které jsou dány školským zákonem.

DVU je ve Švédsku poskytováno buď univerzitami a to i těmi, které nemají pedagogickou fakultu, nebo soukromými organizacemi. Univerzitní kurzy se zaměřují spíše na obsahy jednotlivých předmětů a na doplňkové kurzy z oblasti pedagogiky a psychologie. Kurzy a školení, které poskytují nejrozličnější privátní organizace, se specializují na obecná didaktická témata, kterými mohou být například etika, týrání dětí, konflikty ve školském managementu, zvyšování učitelského sebevědomí apod.¹³⁶

Témata přednášek, kurzů a školení DVU jsou v obou sledovaných zemích velice podobná, ovšem ve švédském systému se mi podařilo najít jednu zvláštní oblast další přípravy učitelů. O vysokém počtu imigrantů a z toho vyplývajícím multikulturním školství jsem se v této práci zmiňovala již několikrát. Děti cizinců mají ve švédských školách právo studovat ve svém mateřském jazyce a díky tomu je na švédských školách reprezentováno asi 120 jazyků. Nejběžnější je finština, ale švédský učitel se může setkat se žákem, jehož mateřština bude španělština, arabština, polština, perština, atd.¹³⁷

Již v pregraduální přípravě mají studenti učitelství možnost studovat jakýkoliv jazyk imigrantů jako jeden z aprobačních předmětů, což vzhledem k rozmanitosti imigrantů není dostačující. Proto švédská vláda vynakládá nemalé finanční zdroje na další vzdělávání učitelů a jejich odbornou přípravu v jazycích imigrantů. Univerzity dokonce poskytují kurzy s názvem švédština jako cizí jazyk pro ty učitele, kteří mají zájem učit děti cizinců švédsky.¹³⁸

Univerzity také poskytují možnost rozšíření vzdělání o další titul, což se nejčastěji týká učitelů základních škol, kteří do praxe vstupují s titulem bakalář. Těmto učitelům je umožněno získat magisterský titul ve svém oboru v rámci dalšího vzdělávání učitelů. Soukromé organizace tuto možnost v žádném případě neposkytují. Po ukončení kurzu učitel vždy získá jisté potvrzení o účasti v programu

¹³⁶ Niklasson, L.: *Teacher Education in sweden*, 2011, s.109

¹³⁷ Ministerstvo vnitra ČR: *Integrace imigrantů do vzdělávacího systému*, 2008, s. 4

¹³⁸ Ministerstvo vnitra ČR: *Integrace imigrantů do vzdělávacího systému*, 2008, s. 4

DVU. Může to být diplom nebo certifikát, což záleží na typu školení i předchozím vzdělání.¹³⁹

Pokud je další vzdělání poskytnuto univerzitou, je pro učitele vždy bezplatné. Náklady na školení v soukromých institucích za učitele platí zaměstnavatel, kterým je ve Švédsku obec.¹⁴⁰

Kurzy dalšího vzdělávání se mohou konat i v době učitelovy pracovní doby. V takovém případě je učitel povinen domluvit se s ředitelem o změnách v rozvrhu a ředitel je povinen další vzdělávání svým učitelům tímto způsobem umožnit. Někdy se kurzy a školení konají v době učitelova volna, o víkendech a o prázdninách v době bez výuky, ale to již není tolik běžné.

Podle školského zákona jsou učitelé povinni absolvovat další vzdělávání (further teacher training) a provincie a obce jsou povinny toto vzdělávání poskytnout. Na každý semestr je stanoven přesný počet dnů, které by měl každý učitel strávit dalším studiem. Toto stanovuje správa obce společně s řediteli škol.¹⁴¹

5.5 Shrnutí

V obou zemích se na učitelské povolání nahlíží jako na profesi, pro kterou je nezbytná profesionální příprava univerzitního typu. Učitel musí reagovat na změny společnosti, proměny školy, nejrůznější inovace ve svých oborových předmětech i v oblasti didaktiky a psychologie a proto je DVU velice důležité.

V České republice se o další učitelskou přípravu stará stát, kraje, obce i samotné školy. Ve Švédsku je to díky decentralizaci pouze místní záležitost. Témata dalšího vzdělávání jsou v obou zemích vesměs podobné. Vždy reagují na aktuální inovace v pedagogice a přístupech k žákovi, na nové vědecké poznatky z psychologie a oborových předmětů, na zavádění moderních technologií do výuky a samozřejmě na změnu organizace školy.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků vidím jako nezbytný prostředek ke zlepšování podmínek výuky na školách. V žádném případě to není jen dodatečné

¹³⁹ Kallós, D.: *Teacher and Teacher Education in Sweden*, 2000, s. 9

¹⁴⁰ Niklasson, L.: *Teacher Education in sweden*, 2011, s.109

¹⁴¹ Niklasson, L.: *Teacher Education in sweden*, 2011, s.109

školení, ale plynule navazující příprava na základní vzdělávání učitelů, která poskytuje úplné profesionální vzdělání.

6. Výsledky výzkumu a diskuse

Předpisy a zákony o vzdělávání učitelů jsou v obou zemích jasně stanoveny. Ze zkušenosti s českými školami tušíme, že ne každý učitel na každé základní škole splňuje veškerá předepsaná kritéria pro výkon své profese. Přestože je kvalifikace učitelů jedním z témat, kterými se školní inspekce zabývá, i dnes se na českých školách setkáme s učiteli, kteří učí předměty nebo věkové skupiny dětí, pro které nejsou aprobovaní.

Byla jsem zvědavá, zda je učitelská kvalifikace v praxi podobně odlišná od teoretických požadavků i ve Švédském království. Pro zkoumání jsem zvolila explorativní metodu dotazníku, díky kterému jsem mohla těžít informace přímo z vyjádření samotných sledovaných osob, čili učitelů základních škol. Výzkum jsem provedla nejprve ve Švédsku a poté stejně v České republice. Zaměřila jsem se na učitele ZŠ.

Prvotní záměr byl rozdat vytištěné papírové dotazníky přímo na školách. Ve městě Kristianstad ve Švédsku jsem osobně navštívila fakultní základní školu v části Näsby (Näsby Grundskolan) a městskou centrální školu (Centralskolan). Po rozdání zhruba třiceti dotazníků a měsíci čekání se mi vyplněné vrátily dva. Tento nezáměr se dá zřejmě připsat i faktu, že město Kristianstad je relativně malé a je zde menší počet základních škol. Místní vysoká škola pedagogická nabírá ročně velký počet studentů a každý z nich provádí určitý výzkum na místních školách a učitelé jsou z toho již zřejmě „unavení“.

Rozhodla jsem se oslovit větší množství škol přes internetový dotazník. Pozornost jsem zaměřila na větší školy ve velkém městě. Ze čtyř set poslaných dotazníků jsem jich nazpět dostala asi sedmdesát, zpracovala jsem jich padesát. Po návratu do Čech jsem opakovala stejný postup – rozeslala jsem on-line dotazníky na velké množství škol a padesát vyplněných jich vybrala pro svůj výzkum. Výzkum je tedy založen na zpracování celkem 100 dotazníků, 50 z každé země.

Dotazníkem jsem se snažila určit, na kolik se liší požadovaná kvalifikace a skutečné vzdělání učitelů základních škol ve Švédsku a v České republice. Jestli je umožněn nástup do profese i takovým osobám, které nemají pedagogické vzdělání, zda na školách vyučují odborné předměty jen ti učitelé, kteří pro ně mají kvalifikaci a

zda každý učitel učí jen ty věkové skupiny, na které se v rámci studií připravoval. Dotazník jsem rozdělila na tři základní části – základní informace, průběh přípravy na profesi a podoba samotné profese.

Protože byl český a švédský dotazník paralelní, položila jsem si dvě problémové otázky, na které se vyhodnocením dotazníků snažím odpovědět jak v té české, tak ve švédské části.

6.1 Česká republika

Do výzkumu se mi zapojily školy z Pardubického, Královéhradeckého a Libereckého kraje. Oslovenými školami z Pardubic byly ZŠ Benešovo nám. III., ZŠ Polabiny a ZŠ Závodu Míru. V Libereckém kraji se zapojily ZŠ 5. května, ZŠ Arbesova, ZŠ Kaplického, ZŠ Lesní, ZŠ Oblačná a ZŠ Pivovarská. V Hradci Králové mi dotazník vyplnili učitelé ze ZŠ Milady Horákové.

Z oslovených padesáti respondentů bylo 47 žen, což tvoří 94%. Zbylí 3 muži byli ve školství zaměstnáni jako ředitelé, v jednom případě zástupce ředitele.

Průměrný věk učitelů na mnou oslovených školách byl 40 – 50 let. Na všech školách, které se mi zapojily do výzkumu, jsem objevila dohromady jen 12 učitelů, kterým bylo méně než třicet let. Jeden učitel byl pracující důchodce. Z dotazovaných učitelů bylo 38 učitelů z druhého stupně, zbytek byli učitelé z národní školy.

6.1.1 Problémová otázka č. 1

Splňují všichni učitelé na mnou vybraných školách kvalifikační požadavky pro výkon své profese?

Z padesáti oslovených učitelů základní škol mělo 41 učitelů vystudovanou pedagogickou fakultu, z nichž měl pouze jeden učitel bakalářský titul a zbytek titul magisterský. 80% oslovených respondentů mělo tedy dokončené pedagogické vzdělání s titulem Magistr. Zbylých 7 učitelů mělo magisterský titul z jiné fakulty než pedagogické. Dva učitelé (muži) měli doktorský titul, oba vykonávají funkci ředitele na základní škole.

Odpověď na tuto otázku tedy bude taková, že 94% mnou dotazovaných učitelů opravdu splňují požadavky na odbornou kvalifikaci pro výkon své profese.

Učitelé, kteří prošli přípravou na pedagogické fakultě, měli dále možnost se ke studiu vyjádřit.

40% respondentů uvedlo, že nejdůležitější částí přípravy na profesi byla odborná příprava v předmětech jejich aprobace. 32% učitelů připsalo největší důležitost praktické přípravě a 28% dotázaných za nejužitečnější část studia na pedagogické fakultě považovalo pedagogicko – psychologickou teorii.

Učitelé se také vyjadřovali v otázce „co jim při studiu chybělo?“, resp. na co je pedagogická fakulta nepřipravila. Odpovědi byly velice různorodé, ale často se objevovala odpověď „výuka dětí se speciálními požadavky“. Je nutné podotknout, že nadpoloviční většina dotazovaných učitelů měla téměř třicetiletou praxi což znamená, že studovali v době, kdy integrace handicapovaných žáků nebyla ještě tolik běžná.

Několik učitelů se také shodlo na odpovědích, které se dají zobecnit jako „komunikace s rodiči“, „řešení nekázně“ a „metodologická příprava“. Toto byly odpovědi, které se objevovaly u učitelů mladšího věku. Jedna učitelka napsala, že fakulta ji nepřipravila na únavu hlasivek, se kterou se v rámci tohoto povolání pravidelně potýká.

6.1.2 Problémová otázka č. 2

Vyučují všichni učitelé výhradně předměty své aprobace a věkové skupiny žáků, na které se v rámci studia připravovali?

Z dotazníku jsem vyčetla, že téměř žádný učitel nevyučuje pouze své předměty a věkové skupiny. Všichni učitelé druhého stupně ZŠ se v praxi setkali s výukou předmětu, na který nejsou aprobovaní a s výukou žáků z prvního stupně. Nejčastěji se to týká učitelů cizích jazyků, kteří pravidelně učí žáky ve čtvrtých a pátých ročnících, neboť aprobovaných jazykářů pro první stupeň je v praxi stále málo.

Dalším viditelným předmětem byla občanská výchova, kterou označilo 14 učitelů (28%). Občanskou výchovu často vyučují třídní učitelé, popřípadě učitelé dějepisu. V obou případech jim pro tento předmět chybí potřebná kvalifikace.

42% učitelů uvedlo, že vyučovali předmět mimo svou aprobaci za kolegyni, která byla toho času na mateřské dovolené, což se vzhledem k tříletému období nedá považovat za suplování.

Dotazník mi vyplnilo 12 učitelů prvního stupně, kteří se shodli na tom, že učí pouze ty předměty a ty žáky, na které mají odbornou kvalifikaci. To tvoří pouhých 24% dotazovaných.

Výsledky dotazníku v České republice dopadly přesně podle mého osobního očekávání. Učitelé druhého stupně se běžně dostávají na stupeň první a učí předměty, na které nemají potřebnou kvalifikaci.

Učitelé měli na závěr dotazníku popsat jedním pozitivním a jedním negativním slovem svou profesi. Co se týče kladných vyjádření, 32 učitelů (64%) si vybralo slovo smysluplné. Dále se objevovaly výrazy pestré, obohacující, kreativní a v jednom případě také celoživotní poslání. V negativním popisu byly odpovědi pestřejší, ve čtrnácti případech se objevil výraz administrativa, ostatní učitelé psali slova vysilující, časově náročné, zavazující, nedoceněné, beznadějně apod.

6.2 Švédské království

Jak již bylo uvedeno na začátku této kapitoly, oslovila jsem větší množství škol pomocí elektronického dotazníku. Jelikož jsem s papírovým dotazníkem nepochodila v menším městě na malých školách, oslovila jsem základní školy ve švédské metropoli.

Dotazník mi ochotně vyplnili učitelé ze stockholmských škol Backluraskolan, Ekholmsskolan, Hässelbygårdsskolan, Högländsskolan, Lundskolan, Maria Elementarskolan, Mångårdens grundskola, Skarpnäcks skola, Slättgårdsskolan, Smedslättsskolan, Stefanskolan, Vinstaskolan a Vällingbyskolan.

Dotazník jsem zaměřila na učitele druhého a hlavně třetího stupně základní školy, jejichž žáci se věkově shodují s českými žáky druhého stupně základní školy. Procentuálně mi dotazník vyplnilo 8% učitelů prvního stupně (7-9 let), 34% učitelů druhého stupně (10-12 let) a 58% učitelů třetího stupně základní školy (13-15 let).

Z padesáti respondentů ze základních škol ženy tvořily 80%, což je sice o něco méně než výsledek českého dotazníku, stále je to ale procento velmi vysoké a dokazuje silnou feminizaci školství ve Švédském království. Věková struktura dotazovaných byla průměrně 30 – 40 let, což ukazuje na mladší věkové skupiny učitelů než v České republice.

6.2.1 Problémová otázka č. 1

Splňují všichni učitelé na mnou vybraných školách kvalifikační požadavky pro výkon své profese?

V dotazníku jsem se nesetkala s případem, že by měl učitel jiné vzdělání než pedagogické. 38 oslovených učitelů (76%) mělo bakalářský titul, 11 učitelů titul magisterský (22%) a jeden učitel měl titul doktorský. Všichni učitelé, kteří měli jiný než bakalářský titul, zastávali ve školní správě vyšší funkce – ředitel (principal), školní poradce (school advisor), školní sociální pracovník (school social worker) a v jednom případě třídní učitel (class teacher).

Co se týče samotné podoby učitelské přípravy, celých 54% dotázaných učitelů na švédských základních školách se shodlo na tom, že praktická příprava během studií pro ně byla nejužitečnější. 32% učitelů považuje za neprospěšnější část studia oborovou přípravu a pouhých 14% dotázaných si nejvíce cenní teoretické přípravy z oblasti pedagogiky, psychologie a didaktiky.

Starší učitelé shodně uváděli, že je škola nepřipravila na práci se žáky z jiných zemí, zatímco mladší učitelé si nejčastěji stěžovali na nedostatečnou přípravu na řešení kázeňských problémů. Toto se dá připsat reformě učitelského vzdělávání, o které se zmiňuji v předchozích kapitolách. Tato reforma zavedla teprve nedávno přípravu na žáky z etnických menšin, možnost studia jejich rodných jazyků a přidání švédštiny jako druhého jazyka pro cizince mezi předměty aprobace na třetím stupni základní školy.

6.2.2 Problémová otázka č. 2

Vyučují všichni učitelé výhradně předměty své aprobační a věkové skupiny žáků, na které se v rámci studia připravovali?

Ze všech dotazovaných učitelů mi pouze 5 odpovědělo, že učí jeden předmět mimo svou aprobaci a ve všech případech to byly pracovní činnosti pro děvčata (needle work). Všechny těchto 5 učitelů vyučovalo tento předmět ve třídách, kde působili jako třídní učitelé.

12 učitelů (24%) odpovědělo, že učí své předměty také na nižším nebo vyšším stupni (jednalo se o učitele z druhého stupně, kteří učí i na třetím a naopak). Učitelé prvního stupně, kteří v tomto případě tvořili pouze 8% dotazovaných, se shodli na tom, že na jiných stupních neučí.

Švédští učitelé popisovali své povolání kladnými výrazy většinou jako veselý, povzbuzující, a kreativní. Nejčastějším výrazem bylo zajímavé, na čemž se shodlo 48% dotázaných. Negativní popis profese se téměř shodoval s názory českých učitelů, když se nejčastěji objevovaly výrazy stresující, časově náročné, nedocenené a stagnující. Nejvíce se objevilo „příliš mnoho papírování“ (too much paper work), což v dotazníku uvedlo 18 učitelů.

6.3 Shrnutí

Z dotazníku mi vyplynul téměř stejný poměr mužů a žen v českém i švédském školství. Věková hranice učitelů je ve Švédsku o něco nižší než u nás.

Zatímco se v českém školství vyskytují pedagogové, kteří získali vzdělání na jiné než pedagogické fakultě, švédští učitelé se podle výsledků mého výzkumu vzdělávají výhradně na pedagogických školách.

V českém školství stále nalezneme případy, kdy učitel vyučuje předměty, na které není aprobován. Dá se to připsat nedostatku kvalifikovaných učitelů a v porovnání se Švédskem také určité omezení v předmětových aprobacích.

Zatímco učitel druhého stupně české základní školy učí zpravidla dva předměty, jeho švédský kolega je aprobován v určitém tematickém okruhu předmětů, který

zahrnuje více předmětových kombinací, a proto se nestává, že by švédský učitel vyučoval jiný předmět.

V Čechách vyučuje spousta druhostupňových učitelů a na prvním stupni. Ve Švédsku je to viditelné méně, ale z výsledků dotazníku jsem vyčetla několik případů, kdy učitel druhého stupně vyučuje své předměty na stupni třetím. Toto číslo ovšem není tak alarmující jako u nás.

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak moc se odlišují oficiální požadavky na kvalifikaci pro výkon učitelské profese a skutečné vzdělání činných učitelů v praxi na českých a švédských základních školách. Došla jsem k závěru, že v obou zemích se realita odlišuje od teorie a že existují školy, kde učitelé učí i bez požadované aproby. V České republice jsou ty rozdíly v oficiálních požadavcích a praxi znatelnější než ve Švédsku.

Podíváme – li se na část dotazníku, který se týkal spokojenosti učitelů se současnou podobou jejich povolání, rozdíly mezi zeměmi nejsou znatelné. Zajímavý je fakt, kdy se největší procento v Čechách i ve Švédsku shodlo na tom, že by jejich práce mohla obnášet méně administrativní činnosti, která jim zabírá příliš mnoho času, kterého v této profesi nikdy není nazbyt.

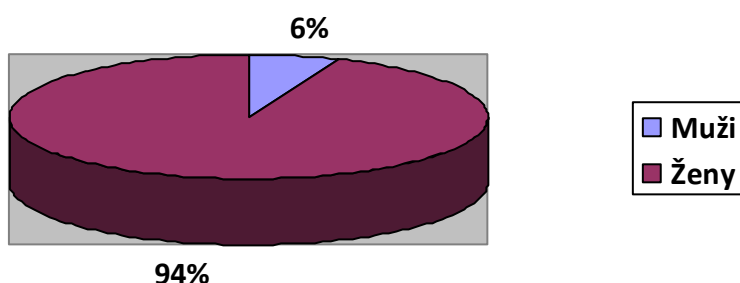
Za zmínku stojí i počet odučených hodin za týden. Ve Švédsku tvoří plný úvazek 13 hodin týdně s tím, že jedna vyučovací hodina na základní škole trvá 90 minut. V Čechách je to průměrně 22 hodin týdně, vyučovací jednotka je u nás 45 minut. Převédeme – li tyto údaje na hodiny, český učitel stráví vyučováním 16,5 hodin týdně, švédský 19,5 hodin. Čas, který stráví ostatní aktivitou, která je nezbytná pro výkon profese, je jen těžko vyčíslitelný.

Znovu zdůrazňuji, že se mé výsledky týkají pouze vybraných základních škol v omezeném počtu a nelze tedy tento výzkum brát jako směrodatné statistiky školství ve sledovaných zemích.

Pro snadnější představivost o výsledcích výzkumu předkládám následující grafy.

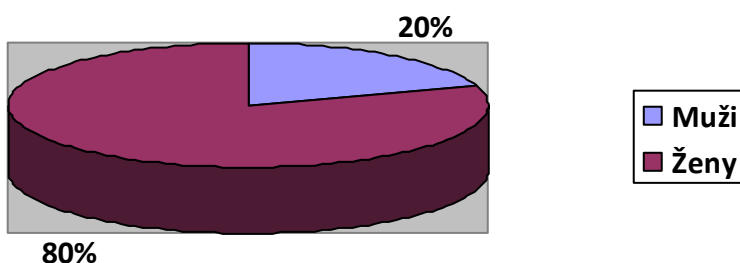
První dvojice grafů poukazuje na poměrné zastoupení mužů a žen na mnou vybraných základních školách. S grafu je viditelný menší rozdíl mezi Českou republikou a Švédskem. Výsledky v obou zemích poukazují na silnou feminizaci v základním školství.

Graf 1. - Poměrné zastoupení mužů a žen na šetřených školách v ČR



Zdroj: vlastní zpracování

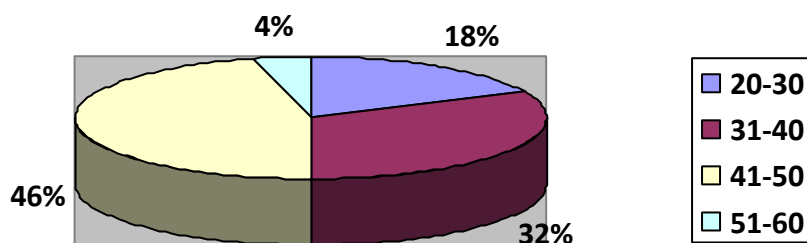
Graf 2. - Poměrné zastoupení mužů a žen na šetřených školách ve Švédsku



Zdroj: vlastní zpracování

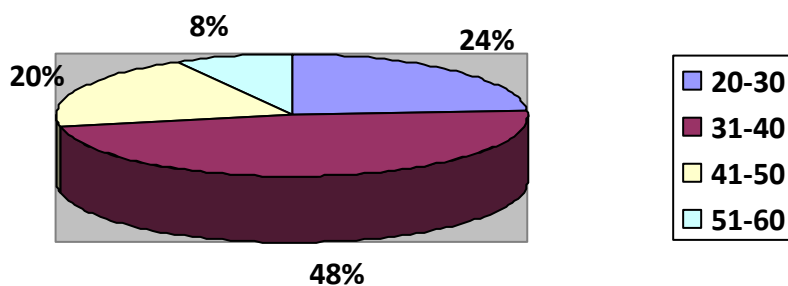
Druhé grafy signalizují věkové rozdíly učitelů základních škol v obou zemích. Zatímco v České republice se průměrný věk učitelů pohybuje mezi čtyřicátým a padesátým rokem, ve Švédsku jsou učitelé dle mého šetření mladší.

Graf 3. - Věková struktura učitelů na šetřených školách v ČR



Zdroj: vlastní zpracování

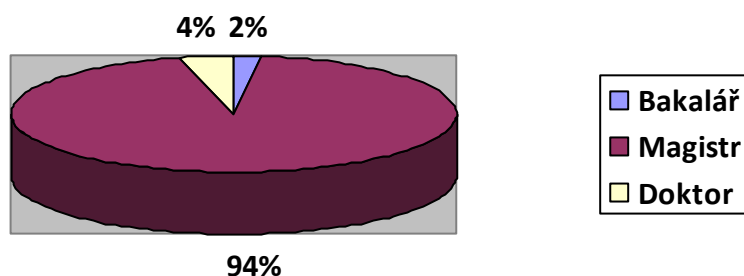
Graf 4. - Věková struktura učitelů na šetřených školách ve Švédsku



Zdroj: vlastní zpracování

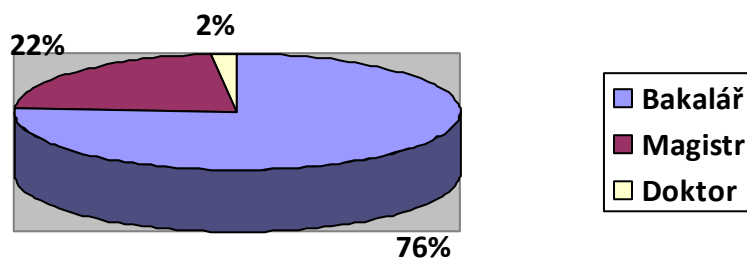
Poslední dvojice grafů popisuje dosažené vzdělání učitelů ve sledovaných zemích. I zde se mi potvrdil předpoklad, že švédští učitelé budou z většího procenta vzděláni na bakalářské úrovni, zatímco u českých učitelů převažují magisterské tituly. Doktorský titul, který se objevil v obou zemích, je na základní škole vzácnou výjimkou.

Graf 5. - Vzdělání učitelů na šetřených školách v ČR



Zdroj: vlastní zpracování

Graf 6. - Vzdělání učitelů na šetřených školách ve Švédsku



Zdroj: vlastní zpracování

Závěr

Česká republika a Švédské království jsou značně odlišné země ve všech oblastech, na které jsem se v této práci zaměřila. Oba státy mají výrazně odlišné geografické, demografické i historické podmínky. Ekonomika a politika se také výrazně v obou státech odlišuje.

Všechny výše zmíněné rozdíly měli obrovský vliv na vznik a tvorbu školských systémů. Z historické perspektivy je nutné vyzdvihnout zvláště ty skutečnosti, že se vzdělávací systém Švédského království začal formovat podstatně dříve než u nás. To samozřejmě neubírá na jeho kvalitě. Ze studia různých pramenů jsem vyvodila závěr, že švédský vzdělávací systém neprošel zdaleka tak bouřlivými změnami, jako ten náš.

Zaměříme – li se na vzdělávání učitelů, které je hlavním tématem této práce, můžeme sledovat několik hlavních rozdílů mezi oběma zeměmi. Zatímco se čeští učitelé vzdělávají na pedagogických fakultách při univerzitách, učitelé švédských základních škol získávají své vzdělání na školách vysokých. Univerzitní vzdělání je ve Švédsku určeno učitelům středních škol.

Další aspekt, ve kterém se učitelská příprava liší, je délka studia. Vzdělání učitelů u nás je po poslední úpravě zákona o vysokých školách pětileté, zakončené magisterským titulem. Ve Švédsku studují učitelé zpravidla tři a půl roku a pro přímý vstup do praxe jim stačí titul bakalář.

V samotné podobě učitelské profese jsem našla rozdíly zejména v poměru teoretické a praktické přípravy. Švédští učitelé mají během studia více praxe, za kterou dokonce pobírají i plat.

Co se týče dalšího vzdělávání učitelů, ve Švédsku je tento typ přípravy záležitostí pouze obce, zatímco u nás se další vzdělání dělí do tří oblastí - na státní, regionální a místní úroveň. Oba státy připisují postgraduální přípravě učitelů velkou váhu.

Teoretickou část této práce jsem se snažila zpestřit praktickým výzkumem, ve kterém jsem zjišťovala, nakolik se požadavky na učitelskou kvalifikaci liší od skutečného vzdělání učitelů na školách. Výsledky výzkumu téměř splnily mé očekávání. Na českých školách pracuje stále velké procento učitelů, kteří vyučují i

předměty a věkové skupiny žáků mimo svou aprobaci, zatímco ve Švédsku je těchto učitelů zanedbatelné množství.

Při psaní práce jsem se potýkala s nedostatkem česky psané literatury, proto jsem čerpala z anglických a švédských pramenů, které jsem získala v univerzitní knihovně švédské vysoké školy (Hogskolan Kristianstad).

Seznam použité literatury

Primární zdroje

(prameny přímo citované v této práci)

ARREMAN, Inger. The Process of Finding a Shape : Stabilising New Research Structures in Swedish Teacher Education, 2000-2007. *European Educational Research Journal*. 2008, 7, 2, s. 157-175.

Dostupný také z WWW:
<http://www.worlds.co.uk/pdf/freetoview.asp?j=eerj&vol=7&issue=2&year=2008&article=3_Arreman_EERJ_7_2_web>.

BENDURE, Glenda, et al. *Skandinávie a baltské státy*. Praha : Svojtka a Co., 2001. 528 s. ISBN 80-7237-406-0.

BERLINER, David. Teacher Expertise. In ANDERSON, L.W. *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. druhá edice. Oxford : Elsevier Science, 1995. s. 46-52. ISBN 0-08-042304-3.

COTTER, Katherine. *Teacher Education in Sweden*. USA : Boston University, 1968. 18 s.

DOUBRAVA, Lukáš. Může se bakalář učitelství uživit?. *Učitelské noviny*. 2004, 26, s. 34-37.

DYTRTOVÁ, Radmila; KRHUTOVÁ, Marie. *Učitel : Příprava na profesi*. Praha : Grada Publishing, 2009. 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6.

ERICKSON, Ralph J. Compulsory Education in Sweden. *Education*. 2000, 2, s. 1-6.

HOGAN, Patrik; HOGAN, Joan. *Sweden*. USA : Infobase Publishing, 2006. 113 s. ISBN 0-7910-8799-9.

JEŽKOVÁ, Věra; WALTEROVÁ, Eliška. *Vzdělávání v zemích Evropské unie*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Centrum evropských studií, 1997. 194 s. ISBN 80-86039-19-6.

JOHANSSON, Egil. *Understanding Literacy in its Historical Contexts*. Lund : Nordic Academic Press, 2009. 306 s. ISBN 978-91-85509-07-2.

KASPER, Tomáš ; KASPEROVÁ, Dana. *Vybrané kapitoly z dějin pedagogiky*. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2006. 123 s. ISBN 80-7372-143-0.

KALLÓS, Daniel. *Teachers and Teacher Education in Sweden : Recent developments*. Umea : Umea universitet, 2003. 11 s.

KOHNNOVÁ, Jana. *Další vzdělávání učitelů ZŠ a SŠ*. Praha : Pedagogická fakulta UK, 1995. 80 s. 0862 - 4461.

KONOPÁSKOVÁ, Anna. *Odborné vzdělávání ve Švédsku*. Luxemburg : Office for Official Publications of the European Communities, 2009. 8 s. ISBN 978-92-896-0619-6.

KREJČÍ, Vladimír. *Tradice vzdělávání a sebevzdělávání učitelstva v Československu*. Ostrava : OKD, 1993. 197 s. ISBN 80-7042-065-0.

LINDE, Goran . The Meaning of a Teacher Education Reform :national story-telling and global trends in Sweden. *European Journal of Teacher Education*. 2003, 1, 26, s. 2-14.

LINNÉ, Agneta. Lärarutbildning i historisk belysning : 1842-1945. In *Lararna Historia* [online]. Stockholm : TAM-arkiv, 2010 [cit. 2011-03-29].
Dostupné z WWW:
<http://www.lararnashistoria.se/article/lararutbildningens_historia>.

LINNÉ, Agneta. Lärarutbildning i historisk belysning : 1945-2000. In *Lararna Historia* [online]. Stockholm : TAM-arkiv, 2010 [cit. 2011-03-29].
Dostupné z WWW:
<http://www.lararnashistoria.se/article/lararutbildningens_historia_2>.

LOVASOVÁ, Lenka; SCHMIDOVÁ, Kateřina. *Tělesné tresty*. Praha : Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. 26 s. ISBN 80-86991-75-X.
Dostupné z WWW:
<<http://www.viod.cz/editor/assets/download/publikace/tresty.pdf>>.

NORBERG, Katarina. *Intercultural Education and Teacher Education in Sweden*. Umea : Umea universitet, 2000. 10 s.

PÍŠOVÁ, Michaela. *Klinický rok: Procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice : Univerzita Pardubice, 2005. 234 s. ISBN 80-7194-744-X.

PROCTOR, James; ROLAND, Neil. *Švédsko*. Brno : JOTA, 2004. 646 s. ISBN 80-7217-254-9.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4., aktualizované a doplněné vydání. Praha : Portál, 2009. 481 s. ISBN 978-80-7367-503-5.

PRŮCHA, Jan. *Vzdělávání a školství ve světě : Základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha : Portál, 1999. 320 s. ISBN 80-7178-290-4.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4., aktualizované vydání. Praha : Portál, 2008. 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8.

SHULMAN, Lee. Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching. In *Handbook of Research of Teaching*. 3. vydání. New York : McMillan, 1986. s. 3-36. ISBN 0-02-900310-5.

SPILKOVÁ, Vladimíra . *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno : Paido, edice pedagogické literatury, 2004. 271 s. ISBN 80-7315-081-6.

VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozšířené a aktualizované vydání. Praha : Grada Publishing, 2011. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.

VÁŇOVÁ, Miroslava. *Příprava učitelů ve vybraných evropských zemích*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělání, 1997. 68 s. ISBN 80-211-0244-6.

VÁŇOVÁ, Růžena . *Vývoj počátečního školství v českých zemích*. Praha : SPN, 1986. 167 s.

WALTEROVÁ, Eliška. *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu : Úvodní teoreticko-analytická studie*. Praha : Univerzita Karlova v Praze- Pedagogická fakulta, 2000. 214 s. ISBN 80-7290-034-X.

Central intelligence agency [online]. 12.4.2007 [cit. 2011-02-02]. The Fact Book. Dostupné z WWW: <<https://www.cia.gov/index.html>>.

Czech Travels [online]. 17.6.2005 [cit. 2011-01-31]. Stručná historie ČR. Dostupné z WWW: <<http://www.aktovka-x.net/strucna-historie-cr.html>>.

Czech Travels [online]. 2006 [cit. 2011-01-31]. Dějiny České republiky. Dostupné z WWW: <<http://czechtravels.sweb.cz/dejiny/dejiny.htm>>.

České republika [online]. 2010 [cit. 2011-02-01]. Vývoj počtu obyvatel v České republice. Dostupné z WWW: <<http://algin.cz/slovník/pocet-obyvatel-v-cr/>>.

Dítě - Škola - Učitel. Sborník k životnímu jubileu prof. PhDr. Zdeňka Heluse, DrSc. Praha : Univerzita Karlova v Praze - pedagogická fakulta, 2001. 96 s. ISBN 80-7290-057-9.

Educational Act. Stockholm : Ministry of Education and Science in Sweden, 12.12.1985. 50 s.

Integrace imigrantů do vzdělávacího systému. Praha : Ministerstvo vnitra České republiky, 2007. 8 s.

Dostupné z WWW: <http://www.soze.cz/wp/wp-content/storage/clanek-integrace_imigrantu_do_vzdelavaciho_systemu.pdf>.

ISCED 97 : Mezinárodní klasifikace vzdělání. Praha : Odbor obecné metodiky, 2008. 89 s.

Dostupné z WWW: <[http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/klasifikace_isced_97/\\$File/isced_97.pdf](http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/klasifikace_isced_97/$File/isced_97.pdf)>. 0226-08.

Pedagogická fakulta : Studijní obory pro akademický rok 2011/2012 [online]. 2010 [cit. 2011-04-01]. Univerzita Palackého v Olomouci.

Dostupné z WWW: <<http://www.studuj.upol.cz/pedagogicka-fakulta/studijni-obory/obor/ucitelstvi-pro-1-stupen-zakladni-skoly/>>.

Pilíře politického režimu [online]. 15.12.2009 [cit. 2011-02-02].

Dostupné z WWW: <<http://www.czech.cz/cz/62162-pilire-politickeho-systemu>>.

Zeměpis České republiky [online]. 2002 [cit. 2011-02-01]. Geografická poloha ČR.

Přehled bakalářských a magisterských studijních programů a studijních oborů na vysokých školách, fakultách a jiných součástech vysokých škol v České republice, k jejichž studiu budou uchazeči přijímáni pro akademický rok 2011/2012. *Učitelské noviny*. 2010, 113, 38-39, s. 1-131.

Zákon o pedagogických pracovnících : 563/2004 Sb.. Praha : Parlament ČR, 2004. 16 s. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/mladez/zakon-c-563-2004-sb-o-pedagogickych-pracovnicich>>.

Univerzita Hradec Králové [online]. 2010 [cit. 2011-04-01]. Pedagogická fakulta.

Dostupné z WWW: <<http://www.uhk.cz/cs-cz/studium/studijni-obory/standardni-studium/magisterske-navazujici/Stranky/default.aspx>>.

Sekundární zdroje

(inspirativní prameny, které nejsou přímo citované v práci)

de la BÉDOYÉRE, Guy, et al. *Světové dějiny v kostce : Od roku 2500 př. m. l. po současnost*. 1. vydání. Dobřejovice : REBO productions, 2005. 320 s. ISBN 80-7234-445-5.

BJÖRKLUND, Anders, et al. *Education, equality and efficiency : An Analysis of Swedish School Reforms during the 1900s*. Sweden : IFAU, 28.1.2004. 169 s.

BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír, et al. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století: vzdělávací instituce, profesní činnosti a podmínky učitelů České, Slovenské a Polské republiky: závěry akčního srovnávacího výzkumu*. Brno : Konvoj, 2000. 251 s. ISBN 80-85615-95-9.

DAUN, Holger. *Privatisation, Decentralisation and Governance in Education in the Czech Republic, England, France, Germany and Sweden*. Netherlands : Kluwer Academic Publishers, 2004. 22 s.

KALLÓS, Daniel, et al. *Green Paper on Teacher Education in Europe : High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training*. Umea : Umea universitet, 2000. 104 s. ISBN 91-973904-0-2.

KLIKOVÁ, Christiana; KOTLÁN, Igor. *Hospodářská politika*. Ostrava : Sokrates, 2003. 275 s. ISBN 80-86572-04-8.

KONOPÁSKOVÁ, Anna . *Odborné vzdělávání ve Švédsku*. Luxemburg : Office for Official Publications of the European Communities, 2009. 8 s. ISBN 978-92-896-0619-6.

KOPÁČ, Jaroslav . *Dějiny školství a pedagogiky v Československu : I.díl, České a slovenské školství a pedagogika v letech 1918-1928*. Brno : Univerzita J. E. Purkyně v Brně, 1971. 224 s.

KOPÁČ, Jaroslav. *Dějiny české školy a pedagogiky v letech 1867-1914*. 1.vydání. Brno : Univerzita J. E. Purkyně v Brně, 1968. 131 s.

KOPÁČ, Jaroslav; UHER, Bohumil. *Úloha učitele v dnešní škole*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1956. 184 s.

KREJČÍŘ, Jaroslav ; SOJÁK, Stanislav; VÍT, Jaroslav. *Dějiny české : Chronologický přehled*. Olomouc : INFOA, 2010. 157 s. ISBN 978-80-7240-682-1.

LEFSTEIN, Adaem; SNELL, Julia . Professional Vision and the Politics of Teacher Learning. *Teaching and Teacher Education*. 2011, 27, s. 505-514.

LUNDHAL, Lisbeth . From Centralization to Decentralisation : Governance of Education in Sweden. *Education Research Journal*. 2002, 1, 4, s. 625-636.

NĚMEC, Jan. *Další profesní vzdělávání : Právní úprava a stav ve vybraných evropských zemích*. Praha : Kancelář Poslanecké sněmovny, 2007. Švédsko, s. 11-13.

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických věd*. Praha : Karolinum, 1998. 270 s. ISBN 80-7184-569-8.

SCOBIE, Irene. *Historical Dictionary of Sweden*. 2. vydání. Toronto : The Scarecrow Press, 2006. 359 s.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido, edice pedagogické literatury, 2004. 190 s. ISBN 80-7315-082-4.

Cambridge History of Scandinavia : Prehistory to 1520. Cambridge : Cambridge University Press, 2008. 864 s. ISBN 0-521-47-299-7.

Curriculum for the compulsory school system, the pre-school class and the leissure time centre. Stockholm : AB Danagards Grafiska, 2006. 21 s. ISBN 91-85545-16-3

Česká republika : Potréty krajů. Praha : Ministerstvo pro místní rozvoj ČR, 2005. 136 s. ISBN 80-239-6305-8.

Rozvojový profil České republiky : Problematický vliv české ekonomiky a politiky na země jihu. Praha : Glopolis, 20009. 56 s. ISBN 978-80-254-6786-2.

Seznam použitých tabulek a grafů

Tabulka 1 - Vývoj počtu obyvatel ČR	12
Tabulka 2 - Ekonomické ukazatele sledovaných zemí	15
Tabulka 3 - Fáze vývoje profesní dráhy učitele	59
Graf 1 - Poměrné zastoupení mužů a žen na šetřených školách v ČR.....	75
Graf 2 - Poměrné zastoupení mužů a žen na šetřených školách ve Švédsku.....	75
Graf 3 - Věková struktura učitelů na šetřených školách v ČR.....	76
Graf 4 - Věková struktura učitelů na šetřených školách ve Švédsku.....	76
Graf 5 - Vzdělání učitelů na šetřených školách v ČR.....	77
Graf 6 - Vzdělání učitelů na šetřených školách ve Švédsku.....	77

Seznam příloh

Příloha 1 – Dotazník pro učitele základních škol v České republice.....	88
Příloha 2 – Dotazník pro učitele základních škol v Švédsku.....	90

Přílohy

Dotazník pro učitele základních škol v České republice

Vzdělávání učitelů v České republice

Dobrý den, jsem studentkou Pedagogické fakulty Technické Univerzity v Liberci a momentálně pracuji na své diplomové práci. Tímto Vás žádám o zapojení do mého výzkumu, který se týká vzdělání učitelů základních škol. Vaše odpovědi mi pomohou při komparaci podmínek učitelské kvalifikace v České republice a Švédském království.

ZÁKLADNÍ INFORMACE

Pohlaví

☐ Žena

☐ Muž

Věk

☐ 20-30

☐ 31-40

☐ 41-50

☐ 51-60

Vaše funkce v rámci školy

☐ Učitel/ka

☐ Třídní učitel/ka

☐ Ředitel/ka

☐ Zástupce ředitele

☐ Školní poradce

Jiné: _____

PRŮBĚH VAŠEHO VZDĚLÁNÍ

Vzdělání

☐ Bakalář

☐ Magistr

☐ Doktor

Typ vzdělání

☐ Pedagogická fakulta

☐ Jiný typ univerzity

(pokud máte vystudovanou pedagogickou fakultu, pokračujte prosím níže)

Stupeň základní školy, na který jste se v rámci studií připravoval/a

☐ 1. stupeň

☐ 2. stupeň

Vypište prosím předměty vaší aprobace:

Která část studia pro Vás byla nejvíce užitečná?

☐ Teoretický základ (didaktika, pedagogika, psychologie)

☐ Odbornost předmětů mé aprobace

☐ Praxe na školách

Bylo něco, co Vám během studia chybělo? Něco, co byste zlepšila pro budoucí studenty pedagogických fakult?

PODOBA VAŠÍ SOUČASNÉ PROFESÍ

Kolik hodin odučíte za týden?

Učíte i předměty, na které nemáte aprobaci? Pokud ano, které?

Učíte i žáky z jiného stupně, než na jaký jste aprobován?

Napište jedno pozitivní a jedno negativní slovo, které podle Vás nejlépe vystihuje Vaši profesi

**Mnohokrát děkuji za pomoc,
Barbora Formanová**

Dotazník pro učitele základních škol ve Švédsku

Teacher Education in Sweden

Hello, I am a student of Faculty of Education at the Technical University of Liberec in the Czech republic and currently I am working on my Diploma Thesis. I would like to ask to you join my research which deals with primary school teacher education. Your answers will help me with the comparison of conditions of teacher qualification in the Czech republic and Sweden.

BASIC INFORMATION

Gender

☐ Male

☐ Female

Age

☐ 20-30

☐ 31-40

☐ 41-50

☐ 51-60

Your current position at school

☐ Teacher

☐ Class Teacher

☐ Headmaster

☐ School advisor

Others: _____

PROCESS OF YOUR EDUCATION

Education

☐ Bachelor

☐ Master

☐ Doctor

Type of university

☐ Faculty of education

☐ Other type of university

(if you attended any faculty of education, please fill the following questions)

Age of your students

☐ 1. trimester (7-9)

☐ 2. trimester (10-12)

☐ 3. trimester (13-16)

<p>Which subjects do you teach?</p> <hr/>
<p>Which part of your university preparation was the most useful in practise?</p> <p><input type="checkbox"/> Theoretical basis (didactics, pedagogy, psychology)</p> <p><input type="checkbox"/> Proficiency of your subjects</p> <p><input type="checkbox"/> Teacher training</p>
<p>Was there something you had missed during your studies? Something which need to be improved for future students?</p> <hr/> <hr/>
<p>YOUR CURRENT PROFFESION</p>
<p>How many lessons do you weekly teach?</p> <hr/>
<p>Do you teach subject, which you haven't study for? If yes, which ones?</p> <hr/> <hr/>
<p>Do you teach pupil from different trimester than your education?</p> <hr/> <hr/>
<p>Write one positive and one negative word that suits best to your job</p> <hr/> <hr/>
<p style="text-align: center;">Thank you very much for your kind help Barbora Formanová</p>